

**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 2

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 2. –
Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – 564 с.

ISBN 978-966-2124-50-7

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 978-966-2124-50-7

УДК 159.922.8

В.М. Оржеховська, м. Київ

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ, ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Представлене дослідження торкається проблеми дитячої бездоглядності, аналізу ситуації, з'ясування причин цього явища, шляхів розв'язання на організаційно-управлінському та науково-методичному рівнях.

Ключові слова: дитяча бездоглядність, ситуація розвитку, організаційно-управлінські проблеми, науково-методичні проблеми.

Актуальність даної проблеми обумовлена соціально-економічними і політичними перетвореннями суспільних відносин, які найбільшою мірою відобразились на становищі дітей в Україні. Недостатня увага до дітей з боку держави призвела до значного росту бездоглядності, безпритульності, жорстокому поводженню з ними, залученню до антигромадської діяльності. Така тривожна ситуація спонукала Уряд прийняти Державну програму подолання дитячої безпритульності та бездоглядності на 2006-2010 роки. Значимість цієї проблеми у суспільстві відмічають учені і практики (А. Гоголева, В. Кириченко, Г. Ковганич, Т. Кравченко, О. Лазаренко, Н. Максимова, Ж. Петрочко, І. Петрюк, Т. Федорченко і ін.).

Дитяча бездоглядність і безпритульність – одне з найгостріших і найболючіших явищ нашого суспільства. Проблема дітей вулиці існує в багатьох країнах світу, в тому числі і з високим рівнем соціально-економічного розвитку, що характеризує це явище як складне й неоднозначне [2].

В Україні про дитячу бездоглядність і безпритульність відкрито почали говорити в середині 90-х років минулого століття. Адже в СРСР такої проблеми не було або не повинно було бути. Як самостійна держава Україна приєдналася до більшості міжнародних і європейських правових актів щодо захисту прав дітей. Такі кроки привели до прийняття низки Законів України, якими декларовано відповідальність держави за дотримання і можливість реалізації прав дитини, зокрема

права на родину, достатній життєвий рівень та житло. Водночас чинне законодавство покладає відповідальність за створення умов, необхідних для всебічного розвитку дитини, на батьків або осіб, що їх замінюють.

В Україні відсутня точна інформація про загальну кількість безпритульних і бездоглядних підлітків. Ситуація характеризується відсутністю позитивних результатів, кількість “дітей вулиці” фактично не зменшується. Феномен дитячої бездоглядності надто складний, важко досліджуваний. “Діти вулиці” – це особи 10-14 років (переважно хлопчики – до 80%) із неблагополучних асоціальних сімей, де панує авторитарний стиль виховання, жорстокість дорослих, байдужість до потреб дитини, алкоголізм, наркоманія тощо. З’являються нові угруповання покинутих батьками, навчальними закладами, іншими державними інституціями одиноких дітей. Вони живуть своїм життям, їх об’єднує відчай, зневіра, агресія, образа. Маленькі громадяни нашої країни опинилися на вулиці у період формування світогляду, життєвих орієнтацій, соціальних навичок та цінностей. На жаль, кількість дітей, яких можна віднести до категорії “дітей вулиці” досить велика, і вона не зменшується.

Якщо наприкінці 80-х років ХХ ст. на обліку в правоохоронних органах перебувало близько 7 тис. неповнолітніх, то з 90-х років їхня кількість зросла в десятки разів.

Сучасна статистика невтішна. За оперативними даними МВС України [4] лише у 2008 році до органів внутрішніх справ доставлено 67273 дитини, зокрема за вчинення злочинів 13194 особи, за вчинення адміністративних правопорушень 24416 осіб. З цього числа бездоглядних було 14499 осіб, з них 6301 дівчат.

Вражаючими є цифри доставлених за віком: до 6 років – 609 дітей, від 6 до 11 років – 2694 дитини, від 10 до 14-ти років – 11170 дітей, від 14 до 16 років – 22 173 дитини.

Як бачимо, найбільш “протестуючий” – підлітковий вік.

Хто вони, втікачі, “діти вулиці”?

Для більшості з них втеча з дому – це цілеспрямований, заздалегідь обдуманий вчинок, і лише для небагатьох причиною був короточасний конфлікт, образа, когось підмовили друзі, а дехто взагалі не може зрозуміти, чому втік.

Виявляється, втікачі – це активна, а не пасивна частина дітей і підлітків, це ті, хто здатні на вчинок, це ті, хто зараз

потрібен суспільству, та суспільство не намагається їх зрозуміти і зробити своїми спільниками. Діти не усвідомлюють небезпеку вулиці, у них ще немає соціального досвіду.

Вулиця досить підступна. Офіційна статистика фіксує про кількість злочинів щодо виявлення фактів експлуатації дітей, втягнення їх у злочинну діяльність, схиляння неповнолітніх до вживання наркотичних речовин, проституцію, злісне невиконання обов'язків щодо охорони життя та здоров'я дітей, кримінальні справи по яких порушуються за статтями КК України.

Лише на обліку у підрозділах кримінальної міліції у справах дітей органів внутрішніх справ України перебуває понад 30 тис. дітей, з яких понад 5 тис. – у віці 11-14 років та понад 24 тис. – у віці 14-18 років, учнів шкіл – більше 16 тис., профтехучилищ – понад 4 тис. З перерахованих вище категорій майже 3 тис. становлять дівчата.

Вражаючим є число тих, хто не працює і не навчається – близько 6,5 тис.

Показовим є те, що майже 1,5 тис. втікають зі шкіл-інтернатів та дитячих будинків і притулків [4].

Які причини спонукають дітей втікати на вулицю? Чому замість природного потягу до спілкування з батьками, вони обирають криміногенне середовище? На жаль, батьки часто жорстко поводяться зі своїми дітьми. Є чимало фактів фізичного і психічного насильства, вигнання їх із дому.

Під час опитування 1,5 тис. дітей на запитання, чи били вас у сім'ї, кожен третій відповів – “дуже часто”, кожен десятий – “постійно”. Кожен п'ятий вказав, що його ображають, принижують чи в сім'ї, чи вчителі в школі, чи однолітки.

Основні причини, що загострюють проблеми дитячої бездоглядності та безпритульності, а також шляхи їх усунення зазначені в Указі Президента України “Про першочергові заходи щодо захисту прав дітей” від 11 липня 2005 р. № 1086 Урядом України приймалося декілька державних програм подолання дитячої бездоглядності і безпритульності, метою яких є соціально-правовий захист дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, та застосування ефективних форм їх соціальної підтримки. Ключова роль у цьому надається державним інституціям. Остання з них – Державна програма подолання дитячої безпритульності і бездоглядності на 2006-2010 р.

Причинами дитячої і підліткової бездоглядності в Україні є соціально-економічна та політична нестабільність у країні; відсутність скоординованих дій міністерств, відомств, установ та організацій, що відповідають за стан роботи з молоддю; негативний вплив соціального середовища на особистість дитини; недоліки в організації навчально-виховної діяльності в загальноосвітніх закладах, педагогічна занедбаність окремих підлітків; зниження виховної функції сім'ї, незадовільне матеріальне становище більшості родин; відхилення у фізичному та психічному розвитку дітей і підлітків тощо.

Життєстійкість неповнолітніх знижується внаслідок збіднення їхнього духовного світу та через підвищену збудженість, невміння контролювати себе, акцентуації характеру, недостатню впевненість у собі, слабку інтелектуальну сферу, надто підвищену або занижену комунікативність, нездатність протистояти негативним впливам ЗМІ і кримінальної субкультури.

У бездоглядних дітей і підлітків погіршується фізичне та психічне здоров'я (інфекційні захворювання, неврози, знижений інтелект та інші патології розвитку організму). Існує прямий зв'язок між захворюваннями і негативними проявами у поведінці школярів та можливостями опанувати навчальний матеріал. На стан здоров'я бездоглядних дітей негативно впливає вживання ними психоактивних речовин – тютюну, алкоголю, інших наркотиків, а також статева розпуста (Україна посідає провідне місце в Європі за темпами поширення наркоманії і ВІЛ/СНІДу і третє місце у світі за вступом у ранні статеві стосунки 15-річних дітей).

У періоди руйнації усталених соціальних механізмів розвивається нормативна система суспільних цінностей, на яких ґрунтуються процеси виховання і соціальної інтеграції дітей, існуючі форми соціалізації підростаючих поколінь стають недієздатними, соціальні ідентифікації відповідно до колишньої нормативної бази втрачаються або змінюються.

Наслідком соціально-економічної та культурологічної нестабільності в країні є низька педагогічна культура батьків, їхня неспроможність спілкуватися з дитиною, негативний мікроклімат багатьох сімей, безробіття батьків або їхня надмірна зайнятість, аморальна поведінка, чвари. Руйнуються традиційні

моральні норми, знижується авторитет і виховний потенціал сім'ї, збільшується кількість дітей, що потерпають від жорстокості дорослих, фізичного, психічного і сексуального насильства. Таким чином, сім'я стає проблематичним, а то й негативним фактором розвитку і виховання дітей. Позбавлені уваги батьків або осіб, що їх замінюють, діти, зазвичай, потрапляють під вплив асоціального середовища, де втягуються у кримінальний бізнес, залучаються до жебракування тощо. Бездоглядні діти хоча й контактують із сім'єю, але через різні причини (бідність родини, перенаселеність у квартирі, дитяча експлуатація, байдужість дорослих, непорозуміння з батьками, вчителями) більшу частину дня, а то й ночі, проводять на вулиці [3].

Одними з головних умов для нормального соціально-психологічного розвитку дитини є батьківська любов і поважання особистості дитини. В асоціальних сім'ях переважають насильство і фізичні покарання, відчуженість батьків у ставленні до дитини, що сприяє формуванню патологічних особливостей поведінки, розвитку шкідливих звичок, агресії відносно більш "щасливих" однолітків. Як правило, в таких сім'ях не забезпечуються навіть базові потреби дітей в їжі, житлі, тому вони вимушені йти на вулицю.

Кількість виявлених неблагополучних сімей, які негативно впливають на виховання дітей, вчиняють насильство в сім'ї – близько 12 тис. Зрозуміло, що мова йде не лише про матеріальне неблагополуччя. Зростає число сімей, яким ніколи займались власними дітьми.

Нівелюється виховна функція школи у суспільстві, знижується увага до стану виховної роботи в навчальних закладах, послаблюється контроль за цим процесом по всій вертикалі управління – від директора школи до Міністерства освіти і науки України. Погіршується ставлення учнів до школи, вони самовідчужуються від освітнього середовища. Кожний десятий учень до школи ставиться негативно і навіть вороже. Зростає кількість дітей, неохоплених навчанням. Майже половина тих, хто потрапляє в школи соціальної реабілітації та виховні колонії для неповнолітніх, раніше ніде не вчилися.

До поширення бездоглядності дітей сприяють нерозв'язані проблеми організації їхнього дозвілля. Діти не мають змоги самовизначатися у спортивних і мистецьких

школах, дитячо-підліткових клубах за місцем проживання через обмаль цих соціальних інституцій. Отож посилюється ідентифікація особистості дитини із групами дозвілля. Саме у цій сфері інтенсивно створюються нові моделі та форми долучення індивіда до маргінальних цінностей суспільства, виробляється здатність до орієнтації у технократичному середовищі. З'являються нові угруповання занедбаних батьками, навчальними закладами та державними інститутами дітей, котрих об'єднують відчай, зневага, образа, агресія.

Внаслідок некерованого середовища "дітей вулиці" інституціоналізується девіантна поведінка підлітків, аморальність сприймається як даність, а вміння обійти закон цінується більше, аніж його дотримання. Кримінальна субкультура щораз більше заповнює світ дитинства. Соціальні психологи відзначають наявність у поведінці підлітків елементів, характерних для соціально-психологічного типу засуджених. Таким чином, проблема дитячої бездоглядності посилюється через інтолерантність – агресію, жорстоке поводження з іншими.

Також слід зазначити негативний вплив на сучасних дітей і підлітків інформаційного поля України.

Отже, проблема бездоглядності та безпритульності стає досить вагомою для внутрішньої безпеки держави.

До 1995 року долю бездоглядних, безпритульних дітей вирішували комісії у справах неповнолітніх – районні, міські й обласні та на всеукраїнському рівні. Комісії складались з кваліфікованих спеціалістів: педагогів, психологів, медичних, соціальних працівників, юристів, працівників правоохоронних органів. На початковому рівні комісіями керували заступники голів виконкомів Рад народних депутатів (згодом райдержадміністрацій) та на вищому рівні – заступник Голови Кабінету Міністрів України. Комісії виконували важливі функції: організаційну, координувальну, контрольну, аналітичну, науково-методичну.

Проблеми дитячої бездоглядності щокварталу розглядались у Кабінеті Міністрів України. У січні 1995 року ухвалено Закон України "Про організацію і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх". З набуттям чинності цього закону вулиці міст України поповнилися тисячами неповнолітніх. Відповідно до Закону за рішенням суду

одинадцятирічних дітей почали направляти до шкіл соціальної реабілітації. Однак через відсутність судових вихователів та ювенальних суддів ускладнилась процедура направлення дітей до відповідних спеціальних навчальних закладів. Тому вперше вилучених з вулиці підлітків віддають на поруки тим самим сім'ям чи навчальним закладам, де вони перебували раніше. П'ятдесят відсотків таких дітей знову стають безпритульними, скоюють правопорушення і злочини. І лише після цього їх направляють до притулків, інших спеціалізованих закладів, також до загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації.

З ухваленням у лютому 2007 року поправок до Закону України "Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх", не змінився порядок направлення неповнолітніх до шкіл соціальної реабілітації. Тож проблема є критичною.

В Україні діє 11 загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації. У них створена відповідна матеріально-технічна база, здійснюється широкий спектр різноманітних заходів – діагностування інтелектуального, психічного, духовного і соціального розвитку, вирівнюється занедбаний освітній рівень вихованців, усе робиться для поліпшення їхнього здоров'я. Між тим через недосконалість зазначеного Закону школи соціальної реабілітації заповнені всього на 15-20%. Такі школи могли б з успіхом відвідувати учні, які мають проблеми в школі чи сім'ї, запущені в навчанні, стоять на обліку у службах у справах дітей. Свій кризовий період такі діти могли б пережити безболісно, без негативних для себе наслідків і без негативного впливу "вулиці".

У лютому 2009 року в АПН України відбувся круглий стіл "Феномен дитячої бездоглядності: проблема сьогодення" з участю представників різних відомств, установ, громадських організацій, які переймаються проблемами дитинства.

За матеріалами обговорення проблеми було **зазначено**, що в Україні не створено системи соціальних норм і механізмів, які регулюють суспільні відносини. Через соціальну нестабільність, що виявляється у дефіциті позитивних впливів на дитину виховних інституцій – сім'ї, школи, сфери дозвілля, ЗМІ тощо, українські діти потерпають від психологічних наслідків трансформації суспільства, його десоціалізаційних впливів,

стаючи самі дестабілізаційним фактором. Життя на межі закону і злочину, здоров'я і хвороби, залежності і смерті стало для багатьох дітей та підлітків джерелом маргінальних цінностей і моделей поведінки, їхнього асоціального досвіду.

З пропозицій учасників “круглого столу” [3] було рекомендовано здійснити такі заходи:

На організаційно-управлінському рівні:

- відновити діяльність комісій у справах неповнолітніх по усій вертикалі державної влади до Кабінету Міністрів України включно, які перейматимуться проблемами дитячої бездоглядності та безпритульності, питаннями профілактики девіантної поведінки, соціальною реабілітацією дітей;
- направляти дітей з 11 років до шкіл соціальної реабілітації Міністерства освіти і науки України також за рішенням комісій у справах дітей та за бажанням батьків;
- посилити координацію центральних органів державної влади, до повноважень яких належать питання захисту дітей;
- виробити пропозиції з удосконалення законодавства щодо профілактики дитячої бездоглядності;
- узгодити взаємодію різних відомств для розв'язання проблеми бездоглядності і розробити чіткі функціональні обов'язки кожної установи з метою міжсекторального співробітництва;
- розробити технології управлінського міжсекторального менеджменту з профілактики дитячої бездоглядності та організації підготовки фахівців;
- підвищити поінформованість громадськості про сучасні тенденції у сфері профілактики дитячої бездоглядності, зокрема серед фахівців секторів-партнерів системи освіти та батьківської громадськості;
- зміцнити міжсекторальне партнерство державної влади, наукових установ, загальноосвітніх та позашкільних закладів освіти, громадськості та громадських організацій для запобігання дитячій бездоглядності;
- здійснювати міжвідомчий супровід дітей з девіантною поведінкою;
- створити систему підтримки авторських проектів реалізації освітніх програм профілактики дитячої бездоглядності.

На науково-методичному рівні:

- підтримувати, поширювати й впроваджувати передовий вітчизняний та світовий досвід профілактики дитячої бездоглядності;
- активізувати роботу психологічних центрів для виявлення дітей з ризиком десоціалізації ще на стадії початкової школи з метою надання їм своєчасної допомоги;
- ініціювати соціально-психологічними службами шкіл питання з осучаснення психологічної і педагогічної просвіти батьків для підвищення виховної функції сім'ї;
- сприяти співробітництву загальноосвітніх навчальних закладів, позашкільних закладів з громадськими організаціями та створювати умови для ефективної профілактики дитячої бездоглядності;
- здійснити науково-методичне забезпечення підготовки спеціалістів для роботи у сфері дитячої бездоглядності та профілактики правопорушень і злочинності серед неповнолітніх через залучення вищих навчальних закладів усіх видів та рівнів акредитації та закладів системи післядипломної освіти;
- створювати позитивний мікроклімат у школі через забезпечення діалогічності як психосоціального механізму переходу на новий рівень взаємодії учнів і вчителів;
- впроваджувати у системі освіти нові підходи до навчально-виховної діяльності дітей, завдяки яким у них формуватиметься моральна культура та утверджуватиметься почуття власної гідності.

Для профілактики і подолання деструктивних впливів на дітей асоціального середовища необхідні кардинальні зміни в діяльності соціальних інститутів. Школа має перевагу перед іншими суб'єктами виховання завдяки масовості, тривалому терміну впливу на дитину, виховній програмі, заснованій на цінностях і традиціях навчального закладу, злагодженій діяльності педагогічного колективу, які, зазвичай, володіють сучасними виховними технологіями.

Таким чином, треба спроектувати і реалізувати таку виховну систему в навчальному закладі, в якому дитині було комфортно, створити такий превентивний простір, який би був дружній до дитини і запобігав негативним проявам у її поведінці. Це і перебування дітей у школі повного дня, повного року (Рожнівський навчально-виховний простір "Гуцульщина")

ім. Ф. Погребенника в Івано-Франківській області, ЗНЗ №23 м. Києва); організація цікавих форм роботи з підлітками-хлопчиками (гімназія №2 м. Білої Церкви Київської області); створення умов для особистісно зорієнтованого гуманістичного виховання (ЗНЗ №31 м. Сімферополя); створення для учнів превентивного виховного простору (Святошинський район м. Києва).

Отже, проблема дитячої бездоглядності потребує комплексного вирішення [3]. Оперативне реагування на кожний факт виявлення дитини, що залишилася без догляду і притулку, так само як і втручання органів влади у долю маленького громадянина, повинно бути очевидним і дієвим. Впровадження нових механізмів реагування надасть можливість широко залучати громадянське суспільство для допомоги бездоглядним дітям, виховання активної життєвої позиції громадян, котрим не байдуже, якими виростуть діти, що не зі своєї волі опинились на вулиці і стали непотрібні власним батькам.

Література:

1. Гоголева А.В. Беспризорность. Социально-психологические и педагогические аспекты / А.В. Гоголева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 464 с. (Серия “Библиотека психолога”).
2. Информация о состоянии профилактики безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних. – М., 2002.
3. Превентивне виховання / Пост Методика. – №2 (86), 2009. – 65 с.
4. Кравченко Т.С. Сімейне насильство як фактор репродукування “Дітей вулиці” / Т.С. Кравченко. – Пост Методика. – №2 (86), 2009, с. 50-53.

The represented research touches the problem of child's homelessness, analysis of situation, study of reasons of this phenomenon, ways of decision at organizationally-administrative and scientifically-methodical levels.
Key words: child's neglect, situation of development, organizationally-administrative problems, scientifically-methodical problems

Представленное исследование касается проблемы детской беспризорности, анализа ситуации, изучения причин этого явления, путей решения на организационно-управленческом и научно-методическом уровнях.

Ключевые слова: детская безнадзорность, ситуация развития, организационно-управленческие проблемы, научно-методические проблемы.

УДК 376.58:343.85

В.П. Лютий, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

На основі аналізу західних та вітчизняних теорій визначаються можливі чинники та шляхи формування протиправної поведінки неповнолітніх. Результати теоретичного аналізу підтверджуються даними емпіричного дослідження та визначаються рекомендації щодо соціальної реабілітації неповнолітніх засуджених.

Ключові слова: протиправна поведінка, соціальна реабілітація.

Проблеми природи протиправної поведінки дітей та підлітків, шляхів її запобігання та засобів повернення неповнолітніх правопорушників до законслухняного життя були предметом філософсько-етичного аналізу та чисельних наукових досліджень з соціології, психології, медицини, педагогіки та правознавства. Загальні та спеціальні наукові теорії присвячені питанням спадкових чинників та психофізіологічних передумов протиправної поведінки, соціальним та особистісним передумовам формування схильності до протиправних дій, індивідуальним особливостям неповнолітніх правопорушників, механізмам та закономірностям закріплення протиправних стереотипів в поведінці особистості підлітка та методам їх подолання. Запропоновані науковцями теоретичні моделі злочинності неповнолітніх базуються на різних наукових парадигмах, методологічних принципах, різних уявленнях про особистість й суспільство, ґрунтуються на емпіричних даних, отриманих в різні часи та у відмінних соціокультурних умовах. Положення теорій протиправної поведінки неповнолітніх доповнюють або суперечать одне одному. Проте жодне окреме дослідження не в змозі розкрити всіх чинників цього складного явища. Отже, актуальним є співставлення та порівняльний аналіз різних теорій формування делінквентної поведінки неповнолітніх та виокремлення на його основі можливих варіантів, механізмів та закономірностей цього процесу.

Теоретичний аналіз проблеми та розкриття основних положень попередніх досліджень є необхідним компонентом

кожної наукової роботи. Проте в українській науковій літературі традиційно основна увага приділялась аналізу теоретичних позицій вітчизняних авторів. В той же час західні теорії делінквентної поведінки підлітків та молоді розкривались недостатньо. Найбільш повний аналіз західних наукових концепцій в літературі, можна зустріти в працях М. Дубиніна [4], В. Кудрявцева [7], І. Козубовської [6], В. Оржеховської [8]. В роботах названих дослідників представлені теорії західних соціологів, кримінологів, психологів, що з різних сторін підходять до проблеми формування протиправної поведінки, надається критичний аналіз їх ідей, акцентується увага на тих аспектах західних теорій, що підтверджуються об'єктивними даними.

В більшості інших робіт автори розглядали лише концепції або окремі положення теорій деяких західних дослідників, що безпосередньо стосуються предмету їх досліджень, або піддавали критиці методологічні засади західних теорій делінквентної поведінки взагалі (частіше за все це стосувалося психоаналітичного та біологічного підходів), відкидаючи таким чином практично значущі результати досліджень, здійснені в межах цих підходів. Подібна ситуація пов'язана як із надмірною заідеологізованістю радянських суспільних наук та монополією в них марксистського підходу, наслідки якого ми відчуваємо до тепер, так і з недоступністю в минулому для вітчизняних вчених оригінальних робіт західних авторів. Ще одним недоліком розкриття західних наукових досліджень у вітчизняній літературі є те, що вітчизняні автори часто аналізують погляди окремих дослідників у відриві від загальнонаукових теорій і парадигм, в межах яких проводилися відповідні дослідження. В західній соціології, психології та кримінології існують десятки шкіл, напрямів та теорій, які побудовані на різних уявленнях щодо закономірностей розвитку людини та суспільства, і тому висновки окремих дослідників можуть здаватися неповними, непереконливими і некоректними, якщо їх не розглядати в контексті свого теоретичного напрямку. Проте останнім часом ситуація змінилася, стали доступними як оригінальні роботи західних дослідників природи протиправної поведінки, так і публікації, в яких системно представлені основні теоретичні напрями досліджень проблем девіантної поведінки, зокрема роботи Є. Змановської [5], Д. Брейтуейта [3], Р. Блекборна [2], К. Бартола [1]. Це дає можливість провести

комплексний теоретичний аналіз чинників та механізмів формування протиправної поведінки неповнолітніх та зіставити його з результатами емпіричних досліджень, котрі проводилися в сучасних умовах України, що і є завданням даної публікації.

Аналіз теорій формування протиправної поведінки неповнолітніх проводився в процесі дослідження проблем ресоціалізації неповнолітніх засуджених, звільнених від відбування покарання з випробуванням. Метою аналізу теоретичних підходів до проблеми формування протиправної поведінки було визначення можливих чинників соціальної дезадаптації й ресоціалізації неповнолітніх, які були засуджені за скоєння злочинів середньої тяжкості, проте не були позбавлені волі.

Залежно від спрямованості впливу на поведінку чинників, що досліджуються вченими різних теоретичних підходів, розглянуті в ході дослідження теорії умовно можна поділити на три групи. До першої входять теоретичні підходи, згідно з якими протиправна поведінка неповнолітніх є результатом відсутності у них чинників стримування такої поведінки. До цієї групи можна віднести теорію обумовленого сумління Х. Айзенка, психоаналітичні теорії, що пов'язують схильність до правопорушень, несформованість механізмів супер-его внаслідок порушення контакту з батьками у дитинстві, соціологічні теорії стримування та соціальної дезорганізації, гуманістичну теорію В. Франкла, згідно з якою роль стримуючих чинників відіграє наявність у індивіда усвідомлених сенсів життя, несумісних з протиправною поведінкою або її наслідками, когнітивну теорію Ж. Піаже й Л. Колберга, що порушення соціальних норм пов'язує із нездатністю індивіда усвідомити їх універсальне значення та співвіднести із реальною ситуацією.

Теорії другої групи роблять акцент на формуванні соціальних та особистісних передумов, через які індивід не в змозі скористатися правомірними способами задоволення власних потреб або свідомо й самостійно прийняти рішення. До цієї групи можна віднести соціологічні теорії аномії та можливостей, що пов'язують делінквентну поведінку з таким станом суспільства, коли людина нездатна в рамках законів задовольнити потреби або досягнути успіху; теорії, що пов'язували схильність до делінквентних вчинків з певними рисами темпераменту (Г. Айзенк), акцентуаціями характеру та

психопатіями (К. Леонгард); когнітивні теорії Дж. А. Келлі, А. Бека та А. Еліса, згідно з якими протиправна поведінка може бути наслідком некоректної оцінки ситуації та наявності у особистості ірраціональних переконань.

До третьої групи можна віднести теорії, згідно з якими делінквентна поведінка є наслідком наявності у людини індивідуальних якостей або перебування її в обставинах, що підштовхують саме до протиправних вчинків. Серед теорій цієї групи варто назвати соціологічні теорії культурної девіантності (субкультур), стигматизації та конфлікту, згідно з якими делінквентній поведінці підлітка передуює його залучення до асоціального угруповання, що може бути спровоковане несправедливими покараннями або соціальною несправедливістю взагалі; теорію соціального научіння (підліток обирає протиправні способи поводження, якщо спостерігає успішні взірці такої поведінки та очікує заохочення за це і для себе); неофрейдистські теорії А. Адлера К. Хорні, Е. Фрома, Г. Салівена, які пов'язували деструктивність поведінки з прагненням індивіда подолати комплекс неповноцінності або внутрішньоособистісні конфлікти, викликані страхом перед суспільством і прагненням бути його частиною; соціально-психологічні теорії (С. Мілгрем, Ф. Зімбардо), у яких прагнення до правопорушень пов'язується із впливом малої групи на особистість.

Розглянуті теорії не завжди узгоджуються між собою, проте мають в тому чи іншому ступені емпіричне підтвердження.

Дослідження проблем формування протиправної поведінки неповнолітніх, здійснені вітчизняними науковцями, можна віднести до діяльнісного підходу в психології та педагогіці. Якщо узагальнити їх погляди щодо природи протиправної поведінки неповнолітніх, то можна визначити наступні концептуальні положення: протиправна поведінка є результатом неспроможності конкретного неповнолітнього в конкретній ситуації задовольнити свої потреби соціально прийнятним засобом або успішно включитися до соціально-корисної діяльності за умов, що його ціннісні орієнтації та моральні переконання не стримують його від асоціальних вчинків; причини протиправної поведінки полягають у несформованості у неповнолітнього вмінь та якостей, необхідних для успішної діяльності (соціальної поведінки) в тих чи інших суспільних умовах або формування у нього в процесі

взаємовідносин з найближчим оточенням соціально-дезадаптивних особистісних якостей, асоціальної спрямованості особистості, асоціальних настанов та стереотипів поведінки. Таким чином, згідно з підходом, поширеного у вітчизняній педагогіці та психології, протиправна поведінка неповнолітніх пов'язана із формуванням у них соціально-дезадаптивних особистісних якостей та асоціальної спрямованості особистості на різних етапах соціалізації під впливом негативних соціальних факторів.

Порівняльний аналіз та узагальнення положень різних теорій формування протиправної поведінки дітей та молоді дає можливість сформулювати наступні висновки:

- не існує єдиного соціального або особистісного чинника, який би закономірно спричинював протиправну поведінку неповнолітнього або був би абсолютно необхідним для неї. Рядом досліджень, що відбувалися у різних соціально-економічних та соціокультурних умовах, підтверджено взаємозв'язок формування протиправної поведінки в підлітковому віці з широким колом психофізіологічних, психологічних та соціальних чинників, проте жоден з них сам по собі не може вважатися причиною підліткової делінквентності. Існує ряд підтверджених теорій щодо механізмів формування протиправної поведінки у неповнолітніх (процесу взаємодії окремих чинників в житті неповнолітнього, що призводить до скоєння ним протиправного вчинку або до закріплення у нього протиправної поведінки). Проте ці механізми діють на різних етапах формування протиправної поведінки, можуть доповнювати один одного і не є обов'язковими. Отже, скоєння неповнолітнім девіантних вчинків є результатом унікального перебігу його індивідуальних якостей та обставин його розвитку й соціалізації;
- в процесі формування протиправної поведінки неповнолітнього можна умовно виділити три етапи: формування передумов скоєння асоціальних вчинків та назрівання соціальної дезадаптації неповнолітнього; скоєння перших вчинків, що однозначно порушують існуючі норми (дисциплінарні або правові); закріплення протиправної поведінки як особистісної якості та як звичного способу реагування неповнолітнього на певні життєві ситуації.

На першому етапі формуються особистісні та соціальні передумови скоєння першого протиправного вчинку та подальшої протиправної поведінки. Індивідуальні передумови протиправної поведінки – особливості протікання психофізіологічних процесів, функціонування пізнавальної й емоційно-вольової сфер, особливості особистісного досвіду та стереотипів поведінки, що заважають зорієнтуватись в ситуації та прийняти рішення; не сформованість вмій і навичок, необхідних для навчання та взаємодії між людьми; спрямованості особистості, що спонукають людину до порушення соціальних норм. Важливою передумовою скоєння протиправних вчинків є відсутність у неповнолітнього стримуючих чинників, серед яких варто виділити внутрішньоособистісні механізми сумління, етичні та світоглядні переконання, особистісні смисли, почуття прихильності до соціально-позитивного оточення, емоційні бар'єри щодо асоціальних вчинків та взаємодії з особами, яким така поведінка властива. До соціальних передумов можна віднести формування умов, які з одного боку ускладнюють задоволення потреб неповнолітнього різного рівня (фізіологічних, у безпеці, в приєднанні до групи, набутті належного статусу, самоствердженні та самореалізації), з іншого – умов, що роблять можливим протиправний вчинок. Ситуація, коли поєднуються соціальні та особистісні передумови протиправної поведінки, є проблемною або фруструючою для неповнолітнього. Накопичення проблемних ситуацій, що ставлять під загрозу розвиток та життєдіяльність неповнолітнього, можна вважати соціальною дезадаптацією.

Скоєння протиправного вчинку – завжди конкретна подія, коли дитина свідомо чи несвідомо зробила дії, які порушили певні норми або скоїла вчинок, який іншими сприймається як девіація, і отримала реакцію на свій вчинок. Протиправний вчинок, як правило, витікає із проблемної (фруструючої) ситуації або викликаний її очікуванням. До наслідків першого протиправного вчинку, що є суттєвими для закріплення чи не закріплення у підлітка протиправної поведінки, можна віднести як безпосередні його результати, суспільну реакцію на вчинок (засудження, покарання чи його відсутність, схвалення, підтримка), власну реакцію особистості підлітка (докори сумління чи самовинагорода), а також безпосередній емоційний досвід, отриманий підлітком під час і безпосередньо після вчинку (переживання страху, сорому, болі, ейфорії, насолоди, злості тощо). Якщо сам підліток, враховуючи всі наслідки, оцінює досвід

протиправного вчинку як позитивний, вірогідність його закріплення в поведінці неповнолітнього збільшується, якщо ні – то подальший розвиток подій багато в чому залежатиме від реакції оточуючих на скоєне (рис 1).

Процес закріплення протиправної поведінки як сталої властивості людини складається із наступних процесів: скоєння неповнолітнім повторних асоціальних вчинків, відчуження від правослужняної, конформної, “нормальної” спільноти і залучення підлітка до спільноти асоціальної, причому послідовність цих процесів може бути будь-якою. В будь-якому випадку, скоєння підлітком делінквентного вчинку ще не свідчить про остаточну асоціальність його особистості.

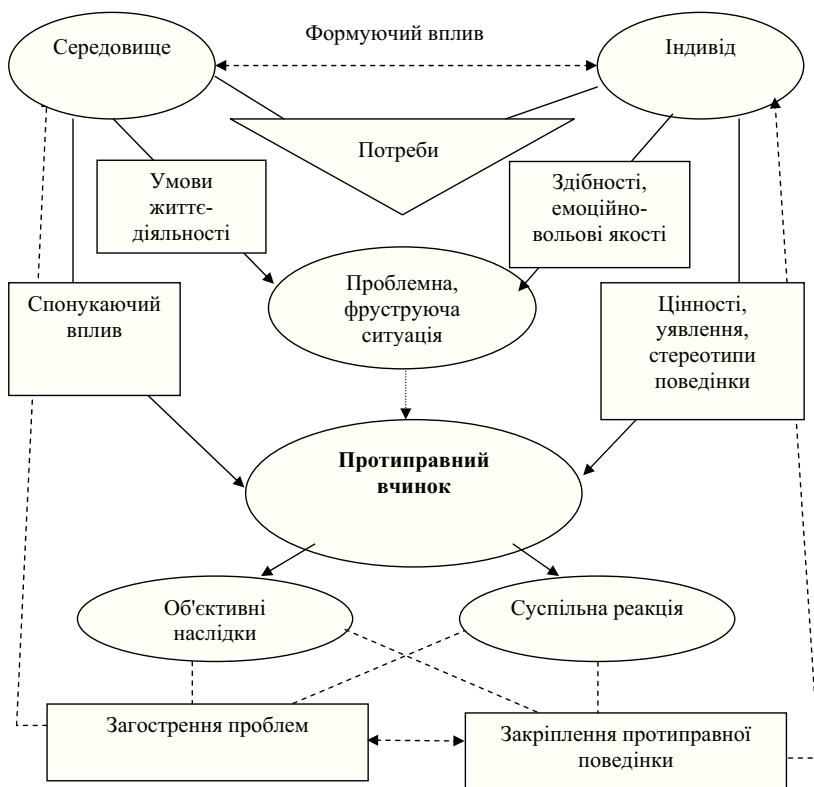


Рис. 1. Процес формування протиправної поведінки неповнолітнього

Тривалий час дитина може перебувати у стані “кримінального дрейфу” (за визначенням Матца), орієнтуючись як на загальноприйняті норми і цінності, так і на норми криміналізованої спільноти або асоціальної субкультури, перебуваючи одночасно як у кримінальному угрупованні, так і формальних та позитивних неформальних групах однолітків, скоювати дрібні правопорушення і продовжувати навчатися, працювати, виконувати сімейні обов’язки тощо. Формування у неповнолітнього стійкої асоціальної орієнтації та послідовної протиправної поведінки залежить від того, зв’язки (“диференціальні асоціації” в концепції Сатерленда) з якою із спільнот будуть міцнішими. Проблема полягає в тому, що традиційна караюча або тавруюча реакція законослухняного суспільства на протиправні вчинки неповнолітнього, особливо у випадку, коли він належить до низькостатусних груп або має репутацію “важковиховуваного”, “поганого учня”, лише послаблює його позитивні соціальні зв’язки і прихильність до суспільства, зменшує його можливості для успішної життєдіяльності відповідно до загальноприйнятих норм та цінностей, посилює його соціальну дезадаптацію і підштовхує до остаточного входження в асоціальну групу.

Дослідження індивідуальних випадків неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, які перебувають на обліку в територіальних підрозділах кримінально-виконавчої інспекції м. Києва, показало, що жоден з них не був успішним у навчанні, частині з них довелося змінити навчальний заклад після засудження або працевлаштуватися, не отримавши повну середню освіту. Переважній більшості неповнолітніх засуджених властиві декілька явно виражених дезадаптивних психологічних рис, вони демонструють в порівнянні із законослухняними однолітками менший рівень соціальної активності і більший – залежності від середовища, значно меншу кількість соціально-корисних інтересів і більшу ризикованість способу життя, невизначеність і недиференційованість особистісних цінностей. Значній кількості неповнолітніх засуджених властиве “накопичення” особистісних та сімейних проблем та одноманітність шляхів їх вирішення. Неповнолітні засуджені, як правило, демонструють високу прихильність до власної

сім'ї, проте їх стосунки з батьками характеризуються рядом порушень та конфліктів. Неповнолітні засуджені здебільшого вказують, що вони не підтримують стосунки із компанією, з якою вони скоїли злочин, проте не заперечують тісного спілкування з угрупованнями однолітків за місцем проживання.

Таким чином, можна припустити, що неповнолітні засуджені за скоєння злочину та звільнені від відбування покарання з випробуванням, на момент проведення з ними соціально-реабілітаційної роботи перебувають у стані "кримінального дрейфу": як правило, вони засуджені за скоєння першого злочину, продовжують навчатися або працювати, знаходяться під опікою батьків. Умови звільнення з випробуванням та пов'язаний з цим додатковий контроль, загроза застосування основного покарання на певний час послабили їх зв'язок із асоціальним середовищем (як правило, неформальними угрупованнями асоціальної спрямованості) та надали їм додатковий стримуючий чинник.

З іншого боку, судимість наклала на таких неповнолітніх офіційне тавро злочинця, створила можливість для їх офіційної і неофіційної стигматизації. Обмеження особистої свободи також є додатковим фруструючим чинником. Таким чином, засудження та звільнення від відбування покарання з випробуванням певною мірою загострює соціальну дезадаптацію неповнолітніх. Окрім того, саме по собі звільнення від відбування покарання не усуває чинників, які призвели до соціальної дезадаптації неповнолітніх засуджених та до скоєння ними першого злочину.

Отже, в ході роботи з ресоціалізації неповнолітніх засуджених необхідно застосовувати такі моделі, форми та методи роботи, які б могли усунути або компенсувати індивідуальні та соціальні чинники соціальної дезадаптації неповнолітнього, захистити його від стигматизації, посилити позитивні зв'язки неповнолітнього з суспільством та прихильність до соціально-позитивних осіб і груп, сприяти остаточному розриву зв'язків з асоціальним середовищем. Розробка таких моделей, форм і методів роботи із неповнолітніми правопорушниками відповідно до визначених критеріїв є завданням наступних досліджень.

Література:

1. Бартол К. Психология криминального поведения / К. Бартол [пер. с англ. А. Боричева, А. Можяева, Л. Ордановской, М. Парсаданова]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 352 с.
2. Блэкборн Р. Психология криминального поведения : [пер. с англ.] / Р. Блэкборн. – СПб. : Питер, 2004. – 496 с. : ил.
3. Брейтуэйт Д. Преступление, стыд и воссоединение / Д. Брейтуэйт; пер. с англ. Н.Д. Хариковой ; под общ. ред. М.Г. Флямера, Я.И. Гилинского. – М. : МОО Центр “Судебно-правовая реформа”, 2002. – 311 с.
4. Дубинин Н.П. Генетика, поведение, ответственность: [о природе антиобщественных поступков и путях их предупреждения] / Н.П. Дубинин, И.И. Карпец, В.Н. Кудрявцев. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Политиздат, 1989. – 351 с.
5. Змановская Е.В. Девиантология: (психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Е.В. Змановская. – М. : “Академия”, 2003. – 288 с.
6. Козубовська І.В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічні аспекти) : [монографія] / Ірина Васильєвна Козубовська. – Ужгород : УжДУ, 1996. – 256 с.
7. Кудрявцев В.Н. Социальные отклонения. Введение в общую теорию / В.Н. Кудрявцев, Ю.В. Кудрявцев, В.С. Нерсесянц – М. : Юрид. лит., 1984. – 320 с.
8. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : [навч.-метод. посіб.] / В.М. Оржеховська. – К. : ВіАн, 1996. – 352 с.

The article presents the results of theoretical analysis and empirical study of factors of delinquent behavior in juvenile age; suggests the advices for social rehabilitation of juvenile offenders.

Key words: *delinquent behaviour, social rehabilitations.*

На основе анализа западных и отечественных теорий определяются возможные факторы и пути формирования противоправного поведения несовершеннолетних. Результаты теоретического анализа подтверждаются данными эмпирического исследования и предлагаются рекомендации, касающиеся социальной реабилитации осужденных несовершеннолетних.

Ключевые слова: *противоправное поведение, социальная реабилитация.*

УДК 37. 017.4

Т.Є. Федорченко, м. Київ

**АКТИВНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ
В РОБОТІ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ
ПІДЛІТКАМИ**

Стаття містить методiku впровадження активних форм і методів корекційного впливу в роботі з важковиховуваними підлітками (психотерапія, ігрові методи в роботі з учнями, батьками і вчителями тощо).

Ключові слова: важковиховувані підлітки, корекційний вплив, активні методи.

Останнім часом стає очевиднішим, що нерідко наші традиційні методи впливу на дітей, особливо важких, виявляються малоефективними. Зростання підліткової злочинності, пияцтва, наркоманії, зростання кількості дітей з акцентуаціями характеру – все це та багато іншого вимагає пошуків більш ефективних методів корекційного впливу.

Одним з таких методів у нашому дослідженні стала педагогічна психотерапія. У нашій країні дитяча психотерапія робить лише перші кроки, оскільки в силу конкретно-історичних причин її розвиток штучно стримувався. Талановитий вчений, лікар-психіатр М. Буянов у своїй книзі виклав основи загальної і приватної психотерапії стосовно лікування дітей і підлітків з різними психоневрологічними розладами.

Психотерапія вивчає можливості специфічних впливів на людей. Це комплекс заходів, спрямованих на усунення хворобливих порушень в організмі шляхом інформаційного впливу на нього безпосередньо через психіку.

Як визначає сама медицина, психотерапія не може бути повністю віднесена до медицини. Багато дослідників з різних країн вказують, що психотерапією можуть займатися не лише лікарі, а й представники немедичних спеціальностей (психологи, педагоги та ін.). Немає сумнівів, що педагогічна психотерапія вкрай необхідна для роботи з сучасними підлітками, а особливо з важковиховуваними, дітьми ризику. Цей метод дає незаперечні позитивні результати [2; 3].

Важковиховувані підлітки потребують посилення виховання правильних етичних уявлень, стійкої соціалізації, вироблення соціально позитивної і ефективно насиченої домінанти, мобілізації своїх особистих ресурсів, уміння контролювати себе, долати байдужість до соціального життя. Тому педагогічна психотерапія, як ніколи, повинна бути вихователем, що активізує правильну соціалізацію особистості. Та й будь-якому підлітку, старшокласнику педагогічна психотерапія стане в пригоді у самовизначенні, самоорганізації, самореалізації і самореабілітації, у подоланні життєвих труднощів і перешкод, у досягненні поставленої мети.

Психотерапія – це той помічник, вчитель, порадник, який допоможе підказати, як вести себе в скрутних ситуаціях у світі образ, сварок, незрозуміння, злоби, жорстокості, щоб з найменшими втратами для власного здоров'я вийти з конфліктної ситуації, тяжких переживань, позбавитися шкідливих звичок тощо.

Педагогічна психотерапія – це насамперед соціальна галузь діяльності. Педагог-психотерапевт передусім має бути громадянином, гуманним і чуйним, і допомагати людям своїм серцем, своєю совістю, своєю волею.

Власне, методом педагогічної психотерапії має володіти кожен вчитель. У такому разі йому буде значно легше гармонізувати характер дитини, надати їй допомогу, налагодити стосунки з сім'єю, колегами.

Найперше завдання педагогічної психотерапії – допомогти дитині, підліткові впоратися з головним соціальним завданням – навчанням. Це особливо необхідно, коли порушується шкільна адаптація (втрата почуття впевненості через невстигання в навчанні, поява почуття страху під час виклику до дошки, підвищена сором'язливість у колі однолітків та ін.).

У педагогічній психотерапії немає шаблонів і немає догм. Лише особистісна інтуїція і професійна мудрість педагога підкажуть необхідний прийом. Педагогічна психотерапія – це деякою мірою мистецтво. І, як будь-яке мистецтво, відіграє велику гуманістичну, етичну роль, намагаючись виховати в учнів добрі почуття, розуміння цінності життя, надію на краще майбутнє, віру в торжество гармонії і справедливості. Тому на педагога, який користується методом психотерапії,

покладається велика загальнолюдська відповідальність у використанні основних прийомів – навіювання модифікацій, аутогенного тренування, м'язового розслаблення, методу “вибуху”.

Педагог повинен враховувати переживання підлітком свого хворобливого стану – страху, невпевненості та ін., і деформацію взаємостосунків підлітка з оточуючим середовищем в сім'ї, в школі, на вулиці. Мова йде про педагогічну деонтологію – дотримання моральних обов'язків і правил поведінки по відношенню до учня, якому потрібна допомога.

Ми вже говорили про проблему конфлікту у сучасній школі, зростаючу тенденцію до загострення стосунків у системі “вчитель – учень”. І саме в таких випадках дотримання вчителем педагогічної деонтології допомагає попередити ятрогенію, тобто такі психічні розлади у підлітка, які викликані нетактовною поведінкою педагога, неетичними висловлюваннями. А це посилює у підлітка стан безвиході, невіри в себе, в можливість вийти з критичного для нього стану. Ятрогенні розлади – істерія, невротичні реакції, депресія (від цього походить український вислів “не ятри мою душу”) з'являються вже в 11-12-річному віці, коли підлітки здатні помітити в поведінці педагога те, що дитину позбавляє перспективи повноцінного життя.

Особливо чуйного ставлення потребують підлітки ранимі, вразливі, підозрілі, недовірливі. Саме до таких дітей слід ставитися більш чуйно, оскільки багато з них і складають групу ризику.

Дитячій психотерапії у світовій медицині і педагогіці присвячено багато робіт. Однак у нашій країні педагогічну терапію починають застосовувати лише поодинокі новатори-ентузіасти, досягаючи при цьому значних позитивних результатів у вихованні. Психотерапія широко використовується в американських, англійських, німецьких школах, зокрема три її види: нормалізація стосунків дитини з батьками; сугестивна психотерапія (навіювання); аутогенне тренування. Крім цих видів для нас особливо важливе застосування педагогічної психотерапії для нормалізації стосунків учнів з вчителями.

До послуг бажаючих застосувати педагогічну психотерапію у навчально-виховному процесі є багато спеціальної літератури [2-4].

Наша педагогічна практика засвідчила ефективність застосування трьох форм педагогічної психотерапії: індивідуальної, групової і колективної.

Індивідуальна психотерапія є дуже важливою на початковому етапі, коли у довірливій бесіді педагог шукає засобів індивідуального впливу, враховуючи особливості учнів, виражаючи доброзичливе ставлення до нього.

Групова психотерапія – це проведення заняття в групі з однаковими відхиленнями в поведінці. Наприклад, така психотерапія ефективна при позбавленні учнів від залежності психоактивних речовин (вживання тютюну, алкоголю). При цьому ефективність підсилюється тим, що, перебуваючи разом, підлітки підсилюють один в одного сприйнятливості психотерапевтичного впливу.

Колективна психотерапія заснована на використанні з виховною метою позитивного впливу об'єднаних в колектив підлітків один на одного. При цьому колектив стає не лише об'єктом психотерапевтичного впливу, а й могутнім фактором впливу на кожного члена колективу.

Ефект педагогічної психотерапії залежить не лише від правильно проведених занять, сеансів, а й від оптимального поєднання особистих якостей педагога і підлітків. Почуття симпатії чи антипатії, яке виникає між ними, як правило, і визначає результат.

У своєму дослідженні ми використовували цікаві прийоми для роботи в школі, запропоновані у своїй книзі М. Буяновим. Скажімо, за допомогою аутогенного тренування, навіювання, вчитель може допомогти учням удосконалити риси характеру, позбавитися шкідливих звичок.

Метою таких занять може бути:

I. Розвиток необхідних якостей:

1. Рішучість, самостійність, ініціативність, хоробрість.
2. Сила волі, наполегливість у досягненні мети.
3. Працелюбність.
4. Впевненість у собі і в своїх силах, об'єктивна їхня оцінка.
5. Уміння терпіти (витримувати втому і пов'язані із нею неприємні почуття).
6. Уміння концентрувати думки і увагу, переключати їх з одного предмета на інший.

7. Уміння і здатність засвоювати нові навички, професійні дії.
 8. Уміння пристосовуватися до постійно зростаючих навантажень (фізичних і розумових).
 9. Уміння долати психологічні бар'єри (напруження під час спілкування, невпевненість, страх).
 10. Активізація відпочинку і відновлення процесів в організмі (самонавіювальний сон і відпочинок).
 11. Критичне ставлення до своїх недоліків, чесність і безкомпромисність у використанні своїх обов'язків. (Треба зробити. Зроблю та ін.).
- II. Позбавлення від негативних рис і звичок.
1. Шкідливі звички (пристрасть до нікотину і алкоголю).
 2. Невпевненість у собі, нерішучість.
 3. Неспокій, тривога, страх.
 4. Боягузтво.
 5. Лінощі.
 6. Самовпевненість, зазнайство, переоцінка своїх можливостей.
 7. Нестійкість уваги, настрою.
 8. Роздратованість.
 9. Нав'язливі стани (думки, відчуття, дії).
 10. Порушення сну.
 11. Головний біль, головокружіння.

Перераховані установки на використання психічної саморегуляції найбільш підходять для осіб, які мають нікотинову чи алкогольну (або ту й іншу) залежність. Разом з тим, ці установки будуть корисні й учням із заниженою чи завищеною самооцінкою, невпевненим у собі, сором'язливим та ін.

Деякі вправи з самовдосконалення, методика їх проведення описані в книзі "Методика позбавлення неповнолітніх наркогенних звичок". Ось одне з проведених нами занять. Заняття з аутотренінгу спрямоване на стимуляцію пошуку власного "Я" не стільки з метою зміни самої ситуації, скільки заради організації власної поведінки, що дає змогу зберегти самоповагу: "Я людина і тому не маю права дозволити собі залежати від обставин, як би вони не склались, я маю поводити себе гідно і довести (насамперед собі), що дійсно сильна і цільна людина, якою я себе уявляю". Організація і підтримка такої поведінки вимагає самоволодіння, сили, волі.

У програмі занять значне місце надається пошукам власного “Я”. Адже більшість важковиховуваних – це ті, що зневірилися у житті, деякі з явно заниженою самооцінкою, є і відверто озлоблені, більшість посередньо і погано вчать, з пригальмованим інтелектом і мисленням. Але всі вони без виключення хочуть бути кращими. Для них пошук власного “Я” – це пошук свого місця в житті, пізнання смислу існування, відповідь на вічні запитання: “Хто я?”, “Для чого живу?”, “Що я шукаю в стосунках з іншими людьми?”, “Що являють собою інші люди?”, “Що означають для мене людська історія і культура?”.

На заняттях ставиться завдання розвивати в учнів здатність до пізнання самих себе, допомогти їм відкрити свої потенційні можливості у відносинах з навколишнім світом та іншими людьми.

Ігровий метод в роботі з учнями, батьками, вчителями. Пропагуючи різні форми профілактичної роботи з учнями, батьками, вчителями, поряд з традиційними методами (лекція, збори, семінар) можна широко використовувати ігровий метод (ділові, рольові ігри).

У наш час термін “ділова гра”, “рольова гра” стали звичними. Використовуються вони в різних галузях народного господарства, і досить широко – в педагогіці (як у навчально-виховному процесі, так і в методичній роботі з різними категоріями педагогічних працівників).

У педагогічній літературі поряд з поняттям “ділова гра” зустрічаються і такі як “рольова”, “організаційно-діяльнісна”, “проблемно-рольова”, “педагогічна” та ін. Перелічені поняття стосуються різновидів рольової гри, де на рівні імпровізації розігрується задана проблемна ситуація.

Ділова (рольова) гра – це включення її учасників у придуману керівником (чи реальну) проблемну ситуацію і її подальший розвиток експромтом, без будь-якого сценарію. Кожен з учасників має лише рольову установку, яку він і реалізує у процесі гри. Таким чином, моделюються та забезпечуються умови для яснішого, “бачення” ситуації, прояву ініціативи і самостійності при вирішенні поставлених завдань.

Порівняно з іншими активними методами навчання (дискусія, аналіз педагогічних ситуацій та ін.) ділова гра має специфічні ознаки: розподіл ролей між учасниками, наявність штучного зіткнення різних точок зору учасників стосовно даної проблеми.

Ділова гра має чітку структуру – мету, роль, зміст, сюжет, ситуацію, етапи учасників з визначеними ролями – керівник, динамічні групи, рецензенти, опоненти, методисти.

Скажімо, виникла конфліктна ситуація між вчителем і учнем, був зірваний урок, втручання адміністрації не дало результатів. Конфлікт розрісся до гострого протистояння між учнями, які займали протилежні позиції, та непримиренної конфронтації між учнем і вчителем. Емоційний накал не дає можливості об'єктивно оцінити ситуацію.

Пропонується “програти” конфлікт з самого початку. З числа учнів вибирається “вчитель” і “учень” (тільки не реальні учасники конфлікту). Моделюється конфлікт, якомога точніше відтворюються слова, жести, міміка, інтонації. При потребі “сценка” повторюється кілька разів. Стають яскраво очевидними прорахунки в поведінці обох боків. Дається об'єктивна колективна оцінка. Як правило, такий аналіз закінчується примиренням і обопільним вибаченням. Таким же чином “гасяться” конфлікти між учнями.

Прийом ділової (рольової) гри застосовується при навчанні членів учнівського самоврядування. Наприклад, при підготовці членів конфліктної комісії, соціологічних досліджень, при навчанні учасників шкільних трудових колективів. Такі заняття сприяють творчому засвоєнню знань, умінь і навичок, розвивають мислення, інтерес до організаторської роботи; допомагають знаходити підходи до вирішення конкретних проблем шкільного життя.

Дослідження засвідчило, що рольові ігри ефективно використовувати для навчання активу органів самоврядування. У старшокласників, скажімо, успішно проходить гра “Якби класним керівником був я”, коли учні виступають з конкретними програмними вирішеннями завдань різнобічної життєдіяльності шкільного колективу, використання його потенційних можливостей. Гру доцільно проводити в присутності шкільного психолога, соціального педагога, заступника директора з виховної роботи чи педагога-організатора, оскільки в присутності класного керівника вони не можуть розкуто наважитися на постановку кардинальних питань щодо поліпшення класного життя.

Ділова (рольова) гра може мати безліч різновидів. Усе залежить від того, з якою метою вона проводиться. Скажімо,

для виявлення в колективі резервів організації поліпшення тих чи інших ділянок шкільного життя (порядку і дисципліни, дозвілля, продуктивної праці, захисту прав учнів та ін.) може бути рекомендована ділова гра “Якби організатором дозвілля був я”, “Якби керівником секції (комісії) дисципліни і порядку в школі (класі) був я” “Якби організатором трудових справ у школі (класі) був я” та ін. Тому, тих, хто пропонує найбільш ефективну програму вирішення шкільних чи класних проблем і доцільно вибирати в органи самоврядування. У будь-якому випадку ділова гра допомагає розвивати в учнів почуття господаря, підвищує активність, надає навчанню в школі практичну спрямованість.

У процесі навчання активу використовуються такі елементи ділової гри як “мозкові штурми”. Вона проводиться для того, щоб колективними зусиллями учасників знайти вирішення певної проблеми, яка реально існує в житті школи (класу).

Скажімо, така ситуація. Колективу потрібно впоратися з масовими прогулами в школі, або знайти засоби впливу на “некерований” у школі клас. Ведучий (вчитель-консультант) пропонує всім учасникам взяти участь у “мозковій атаці”, внести конкретні пропозиції з вирішення певної проблеми чи активізації тієї чи іншої ділянки шкільного життя. Кожен повинен висловити свою думку, внести конкретні пропозиції. При цьому необхідно вислухати будь-які, навіть суперечливі міркування, ні в якому разі не перебивати товаришів, не відкидати “з порогу” і заздалегідь неприйнятливі ідеї. Лише в такому разі створюється сприятлива для спільного творчого пошуку атмосфера. Якщо ж ведучий, як кажуть “з ходу” намагається відхилити висунуті учнями пропозиції, це відразу негативно відіб’ється на активності решти. Керівник не бере на себе роль одноосібного арбітра. Головне, щоб учасники “мозкової атаки” були впевнені, що їхні думки, міркування не залишаться без уваги, принесуть користь, що все цінне, корисне отримає відповідну підтримку.

Слід відмітити, що при проведенні ділових ігор активну участь у них беруть тихі, сором’язливі учні, і важковиховувані учні. При умілому керівництві грою такі учні, мимоволі намічають позитивну для себе програму. Ділова гра вчить культурі спілкування при плюралізмі думок, стимулює активність мислення.

Досить ефективним на практиці є застосування прийому “Вогонь по ведучому” (так назвали його самі школярі).

До початку заняття слухачі від ведучого одержують завдання підготувати питання, заперечення, які ставлять під сумнів ті чи інші положення, висновки і змушують шукати більш переконливі аргументи. В результаті ведучий свідомо викликає в учнів гострі запитання, навіть стимулює їх у цьому.

Такий прийом практикується, коли приходить у “важкий” клас новий класний керівник, і після відповідної діагностики (“Ми і наш клас”, “Ми і наші вчителі”, “Ми і наша школа”) з’ясовуються можливі варіанти корекції складної обстановки в класі. При цьому педагогічна майстерність класного керівника має бути достатньо висока, щоб аргументувати правильність або необхідність тієї чи іншої поведінки учнів.

Найважливіша умова ефективності ігор – врахування, узагальнення і реалізація пропозицій, які надходять від учнів. Лише це надає іграм дійсно ділового характеру.

У роботі з вчителями, батьками такі активні форми як ділові ігри, педагогічні консиліуми міцно утвердилися в передовій педагогічній практиці.

Елементи ділової гри значно урізноманітнюють проведення педагогічних рад, батьківських зборів. Особливо ефективними вони є при обговоренні проблеми профілактики відхилень у поведінці учнів.

Ось приклад проведення однієї з педагогічних рад на тему: “Правопорушення в школі: проблеми і шляхи розв’язання”.

Першою частиною зборів була ділова (рольова гра) з такими проблемними ситуаціями:

1. Учениця 9-го класу, яка добре вчилася, була слухняною і активною, раптом стала “некерованою”, почала пропускати уроки, одержувати погані оцінки.
Ви – класний керівник. Програма ваших дій.
2. Ви класний керівник 8-го класу. У класі є група учнів, яку очолює неформальний лідер. Він сильний, вольовий, розумний, впливовий, але злий, жорстокий, мстливий, владолюбний, безкомпромісний.
Програма ваших дій?
3. Ви класний керівник 7-го класу. При анкетуванні учнів з’ясувався дуже низький рейтинг одного з вчителів.
Ваші дії?
4. Батьки дуже пасивні щодо відвідувань школи, а в класі багато проблем, клас важкий.

Ви класний керівник. Ваші дії?

Проблемні ситуації були підібрані з урахуванням потреб класних колективів.

На відстоювання проектів розв'язання проблемних ситуацій кожна група одержала лише 10 хв. Однак за цей короткий час вчителі досить грамотно і майстерно, професійно і емоційно “розіграли” ситуації. Деякі навіть у формі діалогу з учнями, батьками, колегами-вчителями. Стали наявними і різне бачення вчителями проблеми і гострота її сприймання.

Після такого емоційного заряду зовсім по-іншому сприймалось повідомлення директора школи з аналізом стану справ, результатів анкетування учнів, батьків, вчителів, роботи шкільної соціологічної служби.

Наступна частина наради являла собою буквально шквал пропозицій щодо удосконалення роботи з учнями, батьками, необхідності підвищення своєї педагогічної майстерності.

Заклучна частина наради мала на меті заспокоїти аудиторію. Була проведена експрес-діагностика на визначення психічного стану вчителя за допомогою малюнка “Невідома тварина”. Розійшлися спокійні і задоволені.

Подібні педагогічні ради, по-перше, дають вчителю набагато більше інформації, по-друге, створюють сприятливий емоційний мікроклімат у колективі, а по-третє, значно активізується загальна зацікавленість вчителя до шкільних справ.

Перемінні форми і методи, які допомагають у вирішенні проблем девіантної (відхилення від норм) поведінки школярів, не обмежують їх різновиди. Ефективними стали конференції батьків, де проходить гостра і відверта розмова чоловіків-батьків з проблем виховання дітей, прес-конференції, на яких батьки і вчителі мають можливість одержати необхідну оперативну інформацію від різних спеціалістів, батьківські збори і малі педагогічні ради “за самоваром” тощо. Застосовуються активні форми і методи в залежності від потреб, умов і можливостей того чи іншого колективу.

Література:

1. Берн Э. Игры, в которые играют люди... Люди, которые играют в игры: психология человеческой судьбы / Эрик Берн; [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1988. – 399 с.

2. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности / Григорий Эммануилович Бреслав // – СПб: Речь, 2004. – 144 с.
3. Вассерман Л.И. Родители глазами подростка: психологическая диагностика в медико-педагогической практике / Л.И. Вассерман, И.А. Горьковская., Е.Е. Романишина. – СПб.: Речь, 2004. – 242, [1] с. – (Практикум по психодиагностике).
4. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: [учеб.-метод. пособие] / Любовь Мирчиевна Семенюк. – М.: Флинта, 2003. – 93 с. – (Библиотека школьного психолога).

The article contains the method of introduction of active forms of methods of the correction influencing in-process with difficult teenagers (psychotherapy, playing methods in-process with studying, by parents and teachers and others).

Key words: *difficult teenagers, correction influencing active methods.*

Статья содержит методику внедрения активных формы методов коррекционного влияния в работе с трудновоспитуемыми подростками (психотерапия, игровые методы в работе с учащимися, родителями и учителями и др.).

Ключевые слова: *трудновоспитуемые подростки, коррекционное влияние, активные методы.*

УДК 37. 034

І.В. Топчій, м. Черкаси

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА ПРОЦЕСОМ ПРОФІЛАКТИКИ ВЖИВАННЯ ПІДЛІТКАМИ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН

Окреслюються зміст, форми та методи профілактики вживання підлітками психоактивних речовин в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: психоактивні речовини, профілактика вживання, педагогічне керівництво.

Аналіз рівня знань вчителів та батьків про здоровий спосіб життя, психоактивні речовини засвідчив необхідність здійснення комплексного підходу до процесу навчання педагогічних працівників.

Підвищення якісного рівня профілактики вживання учнями ПАР неможливе без чіткої організації внутрішкільної методичної роботи з вчителями, де вони підвищують власний теоретичний і методичний рівні у процесі відвідування семінарів, засідань методичних об'єднань, оперативних нарад, беруть участь у педагогічних читаннях і конференціях з обміну досвідом.

Істотну функцію профілактики може виконувати організаційно-структурна й психолого-педагогічна діяльність вчителя у попередженні схильності до вживання ПАР.

Цій проблемі присвячено ряд досліджень Т.І. Андрєєвої, С.Л. Гарницького, В.Г. Запорожченко, К.С. Красовського, О.С. Радбиля, В.М. Оржеховської, В.М. Ягодинського.

До цього поняття ми включали необхідність та можливості діагностування рівня схильності окремих учнів, класу в цілому до вживання наркотичних речовин, володіння технологіями вивчення морально-емоційного впливу сім'ї на дитину, аналіз рівня впливу макросоціуму та мікросоціуму на учнів, стану опірності життєвим проблемам, оцінювання динаміки ставлення підлітків до психоактивних речовин; володіння способами кваліфікованого й своєчасного реагування на складні ситуації, які виникли в житті підлітків, розвиток критичного мислення учнів як один із факторів підвищення опірності до негативних звичок [3].

Вагому роль у профілактичній роботі відігравали особистісно-професійні риси вчителя, його загальнолюдські якості: доброзичливість, педагогічна коректність, увага, спостережливість; комунікативні риси, уміння встановлювати товариські стосунки з учнями, професійна майстерність, володіння предметом викладання, аналітико-синтетичні вміння, авторитет педагога, вимогливість.

Обов'язковими умовами ефективності спілкування профілактичного спрямування вважалися наявність у педагога такту, рефлексії, відвертості, емпатії (можливості співпереживати, співчувати іншій людині, побачити світ очима підлітка, зберігаючи при цьому професійну об'єктивність), особистої зацікавленості у досягненні мети. При цьому вважалося за необхідне, щоб педагог, плануючи свою навчально-виховну роботу серед підлітків, як звичайну, так і профілактичного напрямку, спирався на такі основні моменти: пробудження в учнів творчого ставлення до предметів шкільного курсу; використання активних форм і методів навчання, які урізноманітнюють навчальну діяльність, посилюють інтерес до предмета, навчання, розвивають творче, продуктивне мислення, вчать культури спілкування, поліпшують міжособистісні взаємини, краще реалізують єдність навчання, виховання й розвитку учнів.

Під час використання активних форм і методів виховання [2] підвищувалися вимоги до педагога, який виступав у ролі організатора діяльності учнів. До участі в експерименті залучались вчителі з високим рівнем професіоналізму, педагогічної майстерності й творчості, які мали інтегровані знання, широкий кругозір, вміли створювати у класі ділову, творчу обстановку, вести діалог, дискусію, диспут, рольову гру, гру-драматизацію.

Важливо визначити роль учителя. Хто він є для учнів? Порадник? Експерт? Виявляється, слід уникати ролі експерта, особливо в ситуаціях, які стосуються сімейного життя учня.

На відміну від математики або рідної мови, об'єктом превентивного навчання є суперечлива галузь життя [1]. І якщо в математиці вчитель розбирається краще свого учня (є експертом), то в тому, як живеться дитині із сім'ї алкоголіків, учителеві розібратися не завжди легко. Тут він не є експертом.

Особлива роль учителя в превентивному навчанні починається з визнання того, що учні можуть знати більше, ніж він, і говорити про складне просто, оскільки це частина їхнього життя. Учителю має бути внутрішньо готовим до інформації про те, що деякі діти в класі страждають від зловживання алкоголем членами їхньої сім'ї.

Учителю необхідно (що не завжди просто!) говорити дітям правду, залишаючись емоційно чуйним, прямим і чесним. Для того, щоб уникнути відвертостей, що не входять у сферу професійних інтересів і компетенції вчителя, важливо: 1) не задавати "закритих" запитань, що вимагають однозначних, конкретних відповідей про сімейне життя; 2) намагатися говорити про те, як повинно бути, а не обговорювати те, що в дійсності відбувається в сім'ях.

У чому полягає завдання вчителя?

Якщо вчитель не вважає себе винятковим джерелом знань, а свою особисту думку – єдино вірною, то перед ним постає складна професійна задача – допомагати дітям учитися. Для її вирішення вчитель повинен:

- спонукати дітей ділитися своїми знаннями і думками;
- задавати "відкриті" запитання (відкриті запитання – запитання, що допускають безліч відповідей);
- говорити на "відкритій" мові (відкрита мова – мова ймовірного);
- вести групову дискусію;
- узагальнювати і коментувати висловлення дітей.

Учитель, що допомагає дітям учитися, має задоволення не від того, що всі учні класу засвоїли якийсь набір непорушних істин, а від спостереження за вихованням особисто і соціально компетентних людей. Припустимо, що учні довго обговорювали якесь пов'язане із вживанням алкоголю питання і так і не дійшли єдиної думки. Учитель не засмучувався. Головне, що питання обговорювали відкрито і діти вислухали різні точки зору в обстановці взаємної поваги і дотримання прав один одного. Це і було головним результатом уроку. Нерідко якраз саме така "невдала дискусія" допомагала учням самостійно прийняти відповідальні рішення надалі.

Чи не найважливішим у роботі з учнями було з'ясувати, якою рольовою моделлю є для своїх учнів вчитель.

Неприпустимим явищем у профілактичній роботі є вчитель, що курить. Тому ми намагалися, щоб учитель служив для учнів гарною рольовою моделлю. Для цього важливим був не лише зміст того, про що вчитель говорив, а те, як він до учнів надходив. Якщо на уроці діти можуть: 1) задавати будь-які запитання і бути не тільки вислухані, але і почуті; 2) просити про допомогу й одержувати її; 3) відкрито говорити про те, про що вони думають і знають, то й у майбутньому вони попросять про допомогу у важку хвилину, побачать свої помилки і будуть намагатися їх виправляти, сформулюють реалістичне представлення про самих себе і будуть добре вчитися.

Були випадки, коли вчитель не знав відповіді на якесь запитання. Він прямо говорив про це і пропонував дітям разом пошукати відповідь. Виявлялося, коли вчитель дотримував права дітей, вони вчилися поважати свої права і права один одного. Право бути вислуханим, право відмовитися і не робити те, що роблять усі, право вибору – права, що мають пряме відношення до попередження вживання психоактивних речовин. Ми намагались не засмучуватись, якщо не бачили негайного ефекту. Вплив дотримання прав учня на уроці може бути відстроченим. Дослідження показали, що і через декілька років після навчання в 6-8 класах старшокласники пам'ятають про те, що їм говорили про права. Наприклад, про право відмовитися вживати психоактивну речовину, що пропонують однолітки.

Важливо було переконати вчителя конструктивно ставитися до помилок учнів. Помилки – неминуче, нормальне явище. Кожний має право на помилки і право на те, щоб їх виправляти. На помилках люди учаться. Головне, щоб, з огляду на колишні помилки, учні намагалися їх більше не робити.

Важливо і необхідно створити позитивну психологічну атмосферу при проведенні занять з профілактики ПАР. Таку атмосферу створювали:

- 1) слідування правилам поведінки, принципам і планам занять;
- 2) відсутність оцінного ставлення один до одного;
- 3) використання методів навчання в групі.

Для досягнення позитивної психологічної атмосфери на заняттях потрібно вводити правила поведінки. Правил, як мінімум чотири: 1) уважно слухай того, хто говорить; 2) не критикуй однокласника, щоб він не сказав; 3) якщо не хочеш говорити,

то можеш промовчати; 4) стався до інших так, як ти хочеш, щоб інші ставилися до тебе.

Правило 1. “Уважно слухай того, хто говорить” полягає в уважному ставленні кожного учня до того, що говорять і відчують його однокласники. У результаті виконання цього правила кожен учень розуміє, що його почули і зрозуміли.

Правило 2. “Не критикуй однокласника, щоб він не сказав” означає, що до кожного учня ставляться доброзичливо, приймають як факт наявність у нього власної думки і цінують його внесок у загальну дискусію. Виконання другого правила дозволяє уникнути негативних оцінок дітьми один одного, образливих прізвиськ, неприязних вчинків і жестів. В результаті учні одержують можливість висловлюватися відкрито і чесно, не побоюючись критики і глузувань.

Правило 3. “Якщо не хочеш говорити, то можеш промовчати” надає дітям свободу участі в дискусії, сприяє обережному спілкуванню з чуттєвими дітьми і проблемами в класі. Іншими словами правило забезпечує дітям необхідну самостійність.

Правило 4. “Стався до інших так, як ти хочеш, щоб інші ставилися до тебе” говорить про визнання цінності, унікальності кожного, поважному ставленні один до одного в спілкуванні і взаємодії. У випадку поважного ставлення дітей один до одного: 1) природно виникаючі конфлікти вирішуються конструктивно, а 2) зворотній зв'язок (конструктивні і доброзичливі висловлення одного партнера по взаємодії на адресу іншого) сприяє особистісному росту.

Важливим є визначення основних вимог, що свідчать про готовність педагога до роботи із профілактики вживання ПАР серед учнів: бажання педагога проводити превентивну роботу; прагнення і вміння створювати довірливі стосунки з учнями; знання, розуміння й дотримання педагогом принципів здорового способу життя; наявність позитивних особистісних рис характеру, вміння вести профілактичну роботу серед учнів та їх батьків; вміння у співпраці із психологом виокремлювати серед учнів групи адиктивного ризику, залучати й організовувати їх у профілактичні групи; володіння методами виховання й перевиховання учнів; вміння застосовувати методики соціально-педагогічного впливу на підлітків; вміння

працювати з неблагополучними сім'ями, допомагати в одержанні додаткових психолого-педагогічних знань батькам, надавати їм підтримку у складних психологічних ситуаціях; обізнаність у питаннях наркології та ведення здорового способу життя.

У профілактиці вживання ПАР й у формуванні здорового способу життя серед підлітків особливе значення має встановлення правильного тону й стилю життя в учнівському колективі.

Складовою діяльності педагогів щодо профілактики вживання ПАР нами було визначено спілкування з батьками підлітків, їхня педагогізація. Ця ланка превентивного виховання була особливо актуальною й складною, адже значна кількість батьків, як довело проведене нами анкетування, упевнена в тому, що їхня дитина не стане вживати ПАР ні в якому разі, що, на думку опитаних педагогів, створює додаткові труднощі у проведенні профілактичної роботи.

У процесі нашого дослідження було реалізовано комплекс шляхів, що забезпечують ефективність виховної роботи в сім'ї: глибоке й всебічне знання своїх дітей, авторитет і особистий приклад батьків, організація спільної соціально значущої діяльності, проведення вільного часу й спілкування з дітьми, єдність педагогічних вимог членів сім'ї й школи, володіння батьками педагогічною культурою.

Одним з етапів роботи стало визначення типу сім'ї – формально благополучна, неблагополучна, повна, неповна та характеру взаємовідносин у сім'ях, рівня авторитету батьків, можливостей позитивного або негативного впливу, виявлення рівня організації здорового способу життя, прогнозування можливостей подальшої співпраці з батьками, яке будувалося на основі складання плану антинаркотичної роботи із сім'ями. Триєдина мета такого планування: дослідницька – вивчення можливостей сім'ї та школи чинити опір наркоманії; просвітницька – набуття знань із профілактики наркоманії, антинаркотичний батьківський всеобуч; практична – залучення батьків до активної співпраці – створення умов для самореалізації дитини, організації її життєдіяльності.

Основними формами роботи з батьками стали: проведення батьківських зборів профілактичної тематики, що включала

основні проблеми антинаркотичного виховання; індивідуальна робота з батьками: проведення бесід та надання консультацій батькам підлітків. Вони мали на меті не тільки профілактику наркоманії, а й психологічну підтримку батьків, надання їм інформації про особливості перебігу пубертатного періоду в житті дитини; спроби залучення педагогічно неспроможних сімей до контакту, співпраці, психологічної супровід таких сімей, роз'яснення можливостей та необхідності ведення здорового способу життя; сприяння та допомога у наданні психологічної, юридичної, наркологічної допомоги; організація групових та колективних заходів, серед яких перевагу ми віддавали проведенню годин спілкування, ділових та рольових ігор: "Розмова з дитиною про наркотики", "Як спілкуватися з оточуючими", "Як організувати сімейне свято", спільний туристичний похід; запрошення з виступами перед батьківською аудиторією наркологів, психологів, юристів, інспекторів у справах неповнолітніх; організацію вечорів запитань та відповідей, "круглих столів", обміну досвідом виховання; сприянню активному спілкуванню батьків, проведенню спільних зборів батьків і учнів, батьків і вчителів, батьків, вчителів і учнів, залучення батьків до участі у різноманітних шкільних та позашкільних справах.

Тематика бесід з батьками [3] включала такі питання: причини вживання підлітками ПАР; клінічна картина споживача ПАР; сутність психологічної готовності підлітків до вживання ПАР; роль сім'ї у житті підлітка, фактори родинного виховання у профілактиці вживання ПАР; психічні та фізичні особливості учнів підліткового віку; обґрунтована оцінка та передбачення ситуації із вживанням наркотиків у даному класі (без розголошення перед загалом батьків прізвищ схильних до адиктивної поведінки учнів); психоактивні речовини: основні види, шляхи розповсюдження, ознаки вживання, механізм дії на організм, наркотичний сленг; формування здорового способу життя та оптимізація життєдіяльності як протидія вживанню наркотичних речовин; розроблення та обговорення програми профілактики, методів, прийомів та форм роботи, засобів їх реалізації; формування чітких життєвих орієнтирів та цілісної особистості учня як запорука негативного ставлення до ПАР; вплив соціального середовища на характер людини.

У процесі проведення роботи було з'ясовано, що робота з батьками є для педагогів досить своєрідною й специфічною. Вона потребує створення спеціальних педагогічних ситуацій, використання різноманітних форм роботи: зустрічей, бесід, індивідуальних розмов на "важкі", інтимні теми, які потребують від батьків певної підготовки, тому її може і повинен здійснювати лише педагогічно грамотний, всебічно зорієнтований педагог.

Цікавим і корисним для вчителів і батьків є дискусійне обговорення думки про те, що дитину необхідно любити такою, якою вона є, не приховувати від неї свої позитивні почуття, адже саме брак емоційного тепла, відчуття любові інколи стає вирішальною причиною у вживанні наркотиків. У результаті проведеної роботи значна кількість батьків отримала наукові, достовірні знання про можливості профілактики вживання дітьми наркотичних речовин.

Батьки дізнавалися, що про вживання дитиною ПАР можуть свідчити такі поведінкові ознаки, які з'явилися у дитини: безпідставне зникнення з будинку на досить тривалий час; пропуски занять у школі, зниження успішності в навчанні; різкі зміни поведінки (необґрунтована агресивність, злобність, замкнутість, зміна кола друзів, неохайність), що не були властивими раніше; поява брехливості, відчуженості; виникнення боргів; зникнення цінних речей та грошей з дому, крадіжки; втрата зацікавленості до навчання, праці, захоплень, перегляду телепередач; зникнення з будинку або поява в підлітка таких хімічних речовин, як оцет, питна сода, перманганат калію, йод, ацетон та інші розчинники; флакони з невідомими рідинами; знаходження в підлітків шприців, голок, гумових джгутів, таблеток, наркотичних речовин; поява в лексиконі підлітків нових жаргонних слів: баян, машина – шприц, колеса – таблетки; драп, план, дур, ширка – назви наркотичних речовин; наявність у підлітків слідів від ін'єкцій на будь-яких частинах тіла, особливо на передпліччі; розлади сну (безсоння або надзвичайно тривалий сон, сон вдень, важке пробудження та засинання, тяжкий сон); розлади апетиту (різке підвищення апетиту або його відсутність, прийом значної кількості солодошів, поява надзвичайної спраги).

Батькам розповідали, що більшість із цих ознак можуть бути спричинені подіями у житті дитини, не пов'язаними з

уживанням ПАР, і не треба робити поспішних висновків лише за однією з них. Проте також не варто їх лишати поза увагою, ці ознаки швидше дають підстави ретельніше придивитися до дитини. Разом з тим фізичними ознаками вживання наркотиків є: уповільнене мовлення, повільна або неадекватна реакція, підвищена балакучість; втрата моторних навичок; раптове зменшення або збільшення маси тіла; зміни у зовнішньому вигляді або втрата інтересу до свого зовнішнього вигляду й особистої гігієни; коливання розміру зіниць (зіниць різко розширені або звужені до булавкової голівки) та кольору шкіри (різко бліда, сірувата); рясне виділення поту, неприємний запах від тіла або з рота; істотні зміни годин сну і прогулянок; сліди від уколів на руках або в інших місцях; сліди крові на рукаві сорочки або на інших частинах одягу; часті випадки розладу шлунку тощо; зникнення алкоголю, грошей і речей з дому; незвичайні порошки, таблетки, шматки обпаленої жерсті, голки і шприці [3].

Наголошувалося також на наявності психологічних ознак вживання наркотиків підлітками, коли мають місце раптові і регулярні зміни настрою від радості і жвавості до замкненості і похмурості; підвищена брехливість та інші ознаки таємної поведінки; незвичайна дратівливість і агресивність; депресія або ворожість до всього, аж до розмов про самогубство; втрата інтересу до колишніх своїх захоплень, спорту, школи тощо; часті пропуски занять у школі.

У створенні педагогічних умов профілактики наркоманії процес педагогізації батьків був побудований за методиками, викладеними у публікаціях автора. Методичні основи проведеної профілактичної роботи з батьками базувалися, перш за все, на усвідомленні, що для підлітків експериментування з психоактивними речовинами особливо небезпечно, оскільки вони часто не розуміють їх жахливої небезпеки для свого організму.

У зв'язку з віковими фізіологічними особливостями організму у них дуже швидко розвивається наркотична залежність, набагато швидше, ніж у дорослих.

Цікавою і корисною для батьків стала інформація щодо необхідності створення й підтримки у сім'ї атмосфери довіри, коли дитина не боїться сказати батькам правду про себе, саме

батькам вона має довіряти більше, ніж будь-кому. Батьки дізнавалися про те, що підлітки, які стали на шлях вживання наркотиків, уникають друзів і рідних, втрачають інтерес до навчання, спорту, стають агресивними, у школярів виникає фізіологічна й психологічна залежність, з'являється кримінальний аспект, оскільки виникає гостра потреба в знаходженні грошей для придбання наркотиків й необхідність зберігання заборонених психоактивних речовин.

Батьки усвідомлювали, що у підлітків ще недостатньо знань і досвіду, щоб самим розібратися у протиріччях життя. Якщо вони не отримують цю інформацію від батьків або педагогів, то їй надасть їм той, хто може використати дитину у своїх корисливих цілях: залучити до розповсюдження наркотиків, здобуття грошей для їх отримання, а то і до вживання наркотичних речовин. Тому значну частину експериментальної роботи було присвячено організації активної участі батьків у формуванні здорового способу життя учнів. Батьками позитивно сприймалася ця діяльність, вони допомагали у проведенні оздоровчих днів, конкурсів, виставок тощо.

Завдяки такій ефективній роботі покращуються міжособистісні стосунки у системах “батьки – діти”, “батьки – педагоги”. Батьки стають більш активно брати участь у шкільних заходах. Значно збільшується кількість батьків, які у випадках вживання дітьми наркотичних речовин не стануть вдаватися до суворих заборон, фізичних та моральних покарань, а поспілкуються з позицій гуманності, роз'яснять небезпеку вживання, стануть уважнішими до дитини.

Така цілеспрямована та послідовна робота свідчить про підвищення рівня соціальної активності батьків, які прагнуть покращити взаємостосунки в сім'ї, співпрацюють із педагогами стосовно залучення учнів до особистісно-значущої й соціально-позитивної діяльності, намагаються підвищити рівень своєї педагогічної освіченості.

Література:

1. Окаринський М.М. Формування в підлітків несприятливості до вживання наркотичних речовин у діяльності Пласту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / М.М. Окаринський – К., 2000. – 20 с.

2. Оржеховська В.М. Методика позбавлення неповнолітніх наркотичних звичок: метод. посібник / Валентина Михайлівна Оржеховська. – К.: ІСДО, 1995. – 262 с.
3. Савченко С.Ф. Профілактика аддиктивного поведіння школьників / Светлана Файзеловна Савченко // Учебное пособие. – СПб.: КАРО, – 2006. – 288 с.
4. Федорченко Т. Є. Кроки до здоров'я (профілактика вживання неповнолітніми наркотичних речовин) / Тетяна Євгенівна Федорченко // Навч.-метод. посібник. – К.: ПП “Медіана”, 2003. – 160 с.

The article lights maintenance, forms and methods of pedagogical guidance by the process of prophylaxis of the use by the teenagers of drugs abuse in the conditions of general educational establishment.

Key words: *psychoactive matters, prophylaxis of the use, pedagogical guidance.*

Освещаются содержание, формы и методы педагогического руководства процессом профилактики употребления подростками психоактивных веществ в условиях общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: *психоактивные вещества, профилактика употребления, педагогическое руководство.*

УДК 37.035: 3724

Л.І. Габора, м. Київ

ДОЗВІЛЛЯ ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ

Представлено організацію вільного часу неповнолітніх через різні форми дозвілля, яке має свої особливості та закономірності. Дозвілля має на меті не регламентовану, а вільну діяльність, стимулює творчу ініціативу неповнолітніх. Воно сприяє формуванню особистості, розкриттю природних обдарувань на набуття корисних для життя умінь і навичок.

Ключові слова: бездоглядність, профілактика бездоглядності, неповнолітні, дозвілля.

Питання організації змістовного проведення вільного часу неповнолітніх, їх дозвілля постійно було і є в полі уваги педагогів. Дозвілля – необхідна складова життя кожної людини, особливо неповнолітніх, які перебувають в активному процесі розвитку. Організація вільного часу неповнолітніх через різні форми дозвілля має свої особливості та закономірності. Перш за все вони базуються на добровільності вибору виду занять та міри активності. Дозвілля має на меті не регламентовану, а вільну діяльність, стимулює творчу ініціативу неповнолітніх. Воно сприяє формуванню особистості, розкриттю природних обдарувань на набуття корисних для життя умінь і навичок. Дозвілля неповнолітніх є своєрідною зоною “обмеженого втручання дорослих”, яка необхідна для самоперевірки, оцінки власного “Я”.

Комплекс проблем, пов’язаних із профілактикою і подоланням дитячої бездоглядності, безпритульності, асоціальної поведінки неповнолітніх, знайшов своє відображення у багатьох фундаментальних дослідженнях (С.А. Белічева, В.П. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Гогольова, Ю.А. Клейберг, М.А. Ковальчук, Л.В. Мардахаєв, Ф.А. Мустаєва, Л.Я. Оліференко, А.А. Реан, М.І. Рожков та ін.) [2; 4; 7].

Методологічною основою дослідження стали ідеї А.С. Макаренка про роль колективу у формуванні особистості неповнолітніх; Б.А. Титова – про роль культурно-дозвіллевої діяльності в соціалізації неповнолітніх; Г.І. Фролової – про

значення клубної діяльності колективу у формуванні особистості; ідеї С.А. Белічевої – про організацію повноцінного спілкування з іншими людьми для корекції девіантної поведінки; педагогічні теорії про особливості виховної роботи з дітьми групи ризику (С.Т. Шацький, М.А. Ковальчук, Ю.А. Клейберг, М.І. Рожков та ін.) [4]; концепції клубної діяльності (Н.К. Беспятова, О.Ф. Кукуєва, Б.В. Купріянов, Т.І. Лагутіна, С.Л. Паладьєв, В.В. Напівкарів, В.Е. Тріодін, Г.І. Фролова та ін.); наукові дослідження дозвіллевої діяльності та її ролі в розвитку особистості (Н.П. Анікеєва, А.Ф. Воловик, В.А. Воловик, С.А. Шмаков та ін.) [1].

Однією з умов підвищення ефективності виховної роботи з профілактики дитячої бездоглядності є діяльність, завданням якої є формування позитивних індивідуальних інтересів неповнолітніх. Така діяльність передбачає наявність особливого арсеналу засобів і методів педагогічної дії на неповнолітніх з девіантною поведінкою. Потреба у вдосконаленні виховного процесу зумовлює пошук шляхів підвищення ефективності педагогічної дії на особистість неповнолітніх, здатних забезпечити їх ресоціалізацію. Як зазначено в Концепції Державної програми подолання дитячої бездоглядності та безпритульності на 2006–2010 рр., затвердженою розпорядженням Кабінетом Міністрів України від 12.07.2005, №503-р, одним із шляхів подолання цього явища є вчасне виявлення безпритульних та бездоглядних дітей, розвиток ефективних форм їх влаштування та ресоціалізації [5].

Дозвілля суттєво впливає на формування моральних орієнтирів неповнолітніх, їх захоплення, інтереси, освітньо-професійну та культурну соціалізацію.

У дозвілєвій сфері реалізуються їхні інтереси і потреби, особистісні і соціальні амплуа, розвивається активність, творча ініціатива, здійснюється пошук нових ціннісних орієнтирів шляхом вільного вибору видів діяльності. Потенціал дозвілля полягає в широких пізнавальних, просвітницьких, рекреаційних, творчих можливостях.

У процесі дослідження ми намагалися визначити, чим найбільше люблять займатися діти у свій вільний час. У першу п'ятірку улюблених справ дітей увійшли: заняття спортом, слухання музики, робота на комп'ютері, перегляд телепередач та відео, читання книжок, журналів.

Як не дивно, гра як один з провідних видів діяльності дітей, виявилася на передостанньому місці. На жаль, відвідування концертів, театральних вистав, виставок лише 1% дітей вважають одним із своїх улюблених способів проведення вільного часу. Це дуже прикро з огляду на те, що саме такі види дозвілля є визначальними у формуванні естетичних та культурних смаків особистості.

Аналіз отриманих відповідей дає підстави констатувати, що сьогодні змінилося співвідношення між організованими формами проведення вільного часу та індивідуальними: простежується тенденція до зростання останніх. Досить чітко вимальовується процес “одомашнення” дозвілля. Причиною цього є розвиток засобів масової інформації, зокрема телебачення, відео перегляду та комп’ютерної техніки. Вони заволоділи часом дітей, внесли зміни в організацію режиму дня, зменшили час перебування на свіжому повітрі, спілкування з однолітками.

Таким чином, аналіз пріоритетів сучасних дітей у сфері проведення вільного часу дає підстави констатувати, що в умовах сьогодення діти надають перевагу тим формам проведення дозвілля, які не потребують інтелектуальної напруги, певних знань та навичок, спеціальної підготовки, творчих пошуків чи обов’язкової взаємодії з іншими людьми.

Діти переважною мірою орієнтовані на пасивно-споживацькі та розважальні форми дозвільної діяльності. Хоча практика засвідчує, що такі форми теж позитивно спрацьовують на формування моральних якостей особистості, домінування пасивних форм проведення дозвілля суперечить самій природі дитини, сутності дитячого віку, оскільки саме в цей період основною рушійною силою розвитку дитини є її активність, що має проявлятися в усіх сферах життєдіяльності, зокрема і в дозвільній [3].

Проведення вільного часу має таку структуру: відпочинок на природі (47%), відвідування кафе (37%), заняття власним хобі (33%), відвідування клубів (31%), відвідування кінотеатрів (28%), блукання вулицею (28%), заняття власним фізичним вдосконаленням (спортивні зарядки) (25%), заняття власною зовнішністю та здоров’ям (салони краси, лазні тощо) (14%), заняття власним духовним вдосконаленням (12%), відвідування

концертів естрадної музики, гумористичних вечорів (10%), відвідування бібліотек (10%), відвідування театрів (7%), відвідування музеїв, видатних місць (6%), вільний час відсутній (6%), інше (6%), відвідування виставок, вернісажів (5%), відвідування концертів класичної, органної музики (4%). Отже, основним способом проведення вільного часу неповнолітніми є відпочинок на природі. Такий вид дозвілля користується популярністю серед даної вікової групи тому, що не вимагає великих матеріальних витрат. Адже, матеріальний рівень впливає не просто на вибір виду дозвілля, а й ще на формування певної духовної культури. Блуканню вулицею надають перевагу 25% неповнолітніх.

За даними дослідження “Здоров’я та поведінкові орієнтації учнівської молоді”, 42,2% опитаних віддають перевагу проведенню вільного часу вдома, 30% – на вулиці. При цьому 21% учнів вказали, що, зазвичай, три рази на тиждень проводять свій вільний час з друзями.

21% учнів 6–10-х зазначили, що дивляться телевизор у будні дні приблизно 3 години на день. 18% учнів у вихідні дні дивляться телевизор понад 7 годин на день.

Відсутність у дорослих і дітей культури проведення свят призводять до того, що ці дні стають приводом для вживання алкоголю [6].

Вештання вулицями, куріння, вживання алкоголю, різноманітні спроби “розслабитися”, показати себе “дорослим” є досить привабливими для дітей, починаючи вже з молодшого підліткового віку. А за умов наявності в сім’ї конфліктів, постійних непорозумінь, чвар, подібне “вуличне життя” поступово стає домінуючим для дитини, формуючи її особистість. За рахунок дітей молодшає “соціальне дно”.

На це свого часу вказував видатний педагог К.Ушинський. Він зазначав, що дитина не повинна займатися пустим марнуванням часу, оскільки “бездіяльність” буває причиною безлічі аморальних вчинків. Якщо в якомусь закладі страждають від нудьги, то слід неодмінно чекати, що з’являться і злодюжки, і брехуни, і зіпсовані сластолюбці, і капосні пустуни”.

Дослідження структури дозвіллевої сфери життєдіяльності учнівської молоді показало, що в умовах сьогодення діти надають перевагу тим формам проведення дозвілля, які не

потребують інтелектуальної напруги, певних знань та навичок, спеціальної підготовки, творчих пошуків чи обов'язкової взаємодії з іншими людьми.

Якщо проаналізувати систему ціннісних пріоритетів дозвілля то виявляється, що інтелектуальні форми проведення дозвілля посідають лише третє місце, а перше місце займають пасивні форми. Нині практично єдиним каналом, який забезпечує широкий доступ абсолютної більшості молодого покоління до художніх цінностей, вітчизняної та світової культури, стало телебачення, що відразу відбилосся на структурі вільного часу молоді, найбільша кількість якої проводить свій вільний час біля екрану телевізора (понад 70%).

Зокрема, у будні дні кожна четверта дитина вмикає телевізор на три-чотири і більше годин, а у вихідні дні це робить вже кожен третій. При цьому в міру дорослішання дитини обсяг часу, який вона приділяє перегляду телепередач, збільшується.

Телебачення стало інструментом прищеплення дітям рис, які мають прагматичний характер. Викликає певну стурбованість той факт, що такі форми організації дозвілля, як відвідування театрів, музеїв, концертів, виставок, майже остаточно втратили популярність серед учнівської молоді.

Таке становище підтвердили й результати дослідження "Молодь на порозі самостійного життя". Воно показало, що із числа молодих людей за останні 12 місяців не відвідували жодного разу театр – 69%, кінотеатри – 55%, стадіони – 51%, музеї, виставки – 42%, концерти – 37%, бібліотеки – 13%, дискотеки – 9%.

Серед тих, хто вживає алкоголь, за результатами дослідження "ESPAD", встановлено, що переважно вживають алкоголь на свята з друзями (10,2%), на свята з родинами (9,9%), з друзями на вечірках (9,3%).

Не можна не зважати на ті можливості, які створює для підростаючого покоління комп'ютеризація. Водночас надмірне занурення дитини у віртуальний комп'ютерний світ не тільки може погано відбитися на її здоров'ї, а й перетворитися на свого роду "комп'ютероманію", залежність, яка відволікає від реалій, дійсності. На сьогодні в Україні діє понад 4 тис. комп'ютерних клубів, діяльність яких регламентується Законом України "Про підприємництво".

За даними дослідження “Здоров’я та поведінкові орієнтації учнівської молоді”, 13,3% учнів 6–10-х класів вважають, що сьогодні існує мода на відвідування комп’ютерних клубів.

На жаль, в організації та змісті діяльності деяких комп’ютерних клубів нерідко пропагується жорстокість, насилля. Місцеві органи виконавчої влади не забезпечують належного контролю за їх роботою. Зареєстровані непоодинокі випадки порушення режиму перебування в них дітей у вечірній та нічний час, факти розповсюдження серед неповнолітніх наркотиків та вживання алкогольних напоїв [7].

Проблеми в організації вільного часу юних громадян стають одним із чинників девіантної поведінки, поширення дитячої бездоглядності. Стимулює деструктивну поведінку неорганізоване і неконтрольоване батьками, школою проведення вільного часу. Багато дітей проводять свій час на вулиці, яка демонструє їм не кращі моделі поведінки.

У значної кількості дітей та дорослих спостерігається низький рівень культури організації свого дозвілля. Вона не виникає сама по собі, а формується під впливом позитивних прикладів, духовності, атмосфери творчості та конкретних умов. Саме тому можна стверджувати, що в тих сім’ях, де не віддається перевага духовним цінностям, не склалися традиції спільного змістовного проведення вільного часу, діти позбавлені позитивного прикладу, не вміють і часто не хочуть докладати зусиль для організації дозвіллевої діяльності, корисної для особистісного розвитку.

Якщо у неповнолітніх бракує досвіду самоорганізації, це може стати причиною вибору пустування, злісних ігор і бійок, вступу в негативні угруповання, звички бродяжництва. “Марнування часу”, постійна незайнятість породжують у дітей звичку безцільно проводити життя, впливають на формування таких якостей як пасивність, агресивність, замкненість тощо.

Питання організації змістовного проведення вільного часу неповнолітніх є в полі уваги педагогічного колективу Центру позашкільної роботи Святошинського р-ну м. Києва. Педагогічний колектив упродовж останніх років плідно працював над обґрунтуванням програми “Цікаве дозвілля”.

Пристаючи до розробки програми, ми зрозуміли, що у цій справі не може бути стандартів та інструкцій. Це повинно

стати внутрішнім переконанням керівника творчого об'єднання, ідеологією його професійної позиції. Ми хотіли, щоб така робота стала полем для творчості, пошуком нестандартних рішень, а саме: по-перше, із вдумливого самоаналізу діяльності закладу, кожного педагога; по-друге, із психологічного передбачення тих процесів, які відбуваються під час розробки програм; по-третє, з відсутності штампів, а найголовніше – з нестандартної проектної технології, що забезпечує розвиток компетентності особистості, дає їй змогу реалізувати власний потенціал у суспільстві та індивідуальній життєтворчості.

Зміст впровадження проектної технології полягає в тому, щоб зробити процес дозвілля творчим та індивідуальним, щоб дозвіллева програма захопила учня, принесла йому моральне й інтелектуальне задоволення від того, що він пізнає, від власного зростання.

Навчально-виховний процес у гуртках будується на взаємній співтворчості педагогів і дітей, на їхній дружбі і духовній спільноті, на визнанні самоцінності дитини, на взаємоповазі і взаємній зацікавленості у суспільному успіхові і результаті діяльності.

Дозвіллева діяльність оновлюється цілісно з урахуванням таких пріоритетів:

1. Дозвілля для розвитку компетентності особистості. Саме засобами дозвілля можна забезпечити такі компоненти життєдіяльності людини, як практичні навички, критичне мислення, норми спілкування і основи здорового способу життя.
2. Дозвілля для пізнання навколишнього світу і процесів, які в ньому відбуваються. Дозвілля сприяє розвитку соціальної і комунікативної компетентності на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру.
3. Дозвілля для розвитку творчості забезпечує оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності.
4. Дозвілля для майбутнього сприяє соціальній адаптації вихованців у динамічному світі, забезпечує їх здатність до його перетворення.
5. Якість організації дозвілля передбачає підвищення вимог до педагогів, їх кваліфікації, забезпечення різноманітними варіативними програмами і методами роботи, які відповідають індивідуальним потребам вихованця і педагога.

6. Диверсифікація дозвіллевої діяльності. Дозвіллева діяльність повинна бути різноманітною, гнучкою, здатною швидко реагувати на зміни в оточуючому світі.
7. Персоніфікація навчання. Педагог має заохочувати в своєму бажанні використовувати різноманітні внутрішні ресурси, мати умови для самовираження в процесі дозвіллевої діяльності.
8. Індивідуалізація в організації дозвіллевої діяльності передбачає індивідуально зорієнтовану допомогу дітям у реалізації їх потреб на основі врахування індивідуальних ритмів розвитку кожної дитини, залишає право на їх самотність, унікальність, вимагає створення умов для позитивного розвитку, психологічного комфорту, творчої реалізації та досягнення обов'язкового позитивного результату. Таким чином створюється якісно нова площина для дітей у дозвіллевій діяльності.

Педагогічний колектив Центру позашкільної роботи Святошинського р-ну м. Києва використовує можливості практично всіх навчальних програм, і в першу чергу таких програм як: “Культура дозвілля”, “До джерел духовності”, “Лідерство – запорука успіху”, “Жити в гармонії з собою і світом”, “Світ дозвілля”, “Сім'я від А до Я”, “Стань творцем свого життя”.

За таких умов навчальні програми стають джерелом дій, які вихованці засвоюють, критично переробляють і вже як свої, а не нав'язані кимось, вживають до своєї “Я-концепції”.

Ось чому, зусилля батьків, педагогів, громадськості потрібно зосередити на тому, щоб мотивувати підростаюче покоління до пізнавально-творчих форм організації вільного часу, оскільки вони більшою мірою формують соціальні зв'язки неповнолітніх, стимулюють їх соціальну активність, збагачують духовний світ особистості.

Таким чином, організація змістовного вільного часу, розв'язання проблем у сфері дозвілля дозволять частково вирішити питання зайнятості дітей у позаурочний час, запропонувати дітям альтернативу самореалізації поза вуличним середовищем, водночас стати значним внеском у вирішенні проблем дитячої бездоглядності.

Література:

1. Воловик А.Ф. Педагогика досуга / А. Воловик, В. Воловик. – М., 1998. – 232 с.
2. Гоголева А.В. Беспризорность. Социально-психологические и педагогические аспекты / А.В. Гоголева. – М., 2004. – 464 с.
3. Духовні потреби дітей України. Монографія. / Під заг. ред. Ж.В. Петровича – К.: Видавничий дім “Калита”, 2005. – 108 с. С. 80-84.
4. Клейберг Ю.А. Социально-психологические проблемы асоциального поведения подростков: Монография / Ю.А. Клейберг. – М., 2003. – 352 с.
5. Концепція Державної програми подолання дитячої бездоглядності та безпритульності на 2006–2010 рр. затвердженою розпорядженням КМ України від 12.07.2005, №503-р.
6. Молодь в Україні. Дослідження молодіжного сектора: проблеми та перспективи / За ред. О.І. Локшиної. – К.: Студія “uStudio Design”, 2008. – 169 с. – с. 136-150.
7. Мустаева Ф.А. Проблема безнадзорности и беспризорности несовершеннолетних в современной России / Ф.А. Мустаева, Г.А. Кудрявцева, Г.В. Орлова. – Магнитогорск: МаГУ. – 2001. – 132 с.

The author is presented of organization of spare time of minors through different forms of leisure which has the features and conformities to the law. Leisure has not regulated for an object, and free activity, stimulates creative initiative of minors. It is instrumental in forming of personality, to opening of natural abilities on acquisition of useful to the life abilities and skills.

Key words: neglect, prophylaxis of neglect, minor, leisure.

Представлено организацию свободного времени несовершеннолетних через разные формы досуга, который имеет свои особенности и закономерности. Целью досуга является не регламентированная, а свободная деятельность, стимулируя творческую инициативу несовершеннолетних, способствует формированию личности, раскрытию природной одаренности на приобретение полезных для жизни умений и навыков.

Ключевые слова: безнадзорность, профилактика безнадзорности, несовершеннолетние, досуг.

УДК 343.226: 347.157**О.О. Лазаренко, м. Київ**

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В ОРГАНАХ ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ

Представлено проблему профілактики девіантної поведінки, проведено аналіз соціально-демографічних характеристик підлітків, які вчинили правопорушення та визначено особливості організації індивідуальної профілактики девіантної поведінки підлітків в органах внутрішніх справ.

Ключові слова: *девіантна поведінка, профілактика девіантної поведінки, соціально-демографічні характеристики, індивідуальна профілактика.*

Проблема девіантної поведінки та її профілактики завжди була однією з найважливіших у педагогіці, психології, кримінології, але сьогодні вона носить масовий характер та потребує особливої уваги. Її вирішення вимагає відновлення традицій виховання дітей всіма зацікавленими інститутами держави, в тому числі й органами внутрішніх справ.

Зміна стереотипів у вихованні молоді потребує налагодження партнерських взаємовідносин між працівниками міліції та підлітками, відновлення традицій щодо виховання у підростаючого покоління соціальної відповідальності, правової культури, толерантності, негативного відношення до антигромадського способу життя.

Висновки науковців, які вивчають феномен девіантної поведінки засвідчують, що особистість сучасних підлітків вирізняє не лише прогресуюча відчуженість, підвищена тривожність, духовна спустошеність, а і цинізм, жорстокість, агресивність, психопатичні риси характеру (Н. Максимова, І. Бех, А. Сиротенко, О. Кононко, Т. Алексєєнко, О. Пилипенко).

Підлітковий вік, як кризова стадія розвитку особистості, на думку видатних психологів (З. Фрейд, А. Адлер, А. Рубінштейн, І. Кон) передбачає, що певний підліток важкий як для себе, так і для інших.

Т. Моффетт стверджує, що комбінація дисфункції сімей та неврологічних проблем викликає відхилення у поведінці

підлітків. Саме нестача уваги з боку батьків у віці до 14 років призводить до девіантної поведінки [14].

Розрізняється дві групи підлітків з девіантною поведінкою: перша – це ті, хто починає раніше (шаблон раннього початку), друга (шаблон обмежений підлітковим віком) – ті, хто починає пізно.

Перша група підлітків (приблизно 7%), потрапляючи у делінквентні групи, у яких девіації ще більш посилюються, фокусується на одному з видів правопорушень. Це, як правило, куріння, вживання наркотичних засобів та психотропних речовин, дрібні крадіжки. Приблизно у віці 16-17 років зв'язки з делінквентною групою у таких підлітків слабшають, і вони перестають вчиняти правопорушення.

Друга група (приблизно 3%) відрізняється тим, що її представники мають обмежені здібності, які значно знижують їх успіх у школі та у колі однолітків. Потрапляючи в делінквентне середовище, вони підпадають під його вплив і вже не можуть з нього вийти, розчиняючись у злочинному оточенні. Такі підлітки мають різноманітні форми девіантної поведінки, вчиняють різні види правопорушень.

Девіації в підлітковому та юнацькому віці виникають також і як відповідь на неспроможність особистості реалізувати свої особистісні тенденції до самоактуалізації. Тому профілактика та подолання девіацій можливі шляхом навчання людини способів самореалізації, які б стали джерелом особистісного зростання та позитивності Я-концепції, що в цілому сприятиме психологічному благополуччю підлітка або молоді людини [2].

Системи попередження негативних явищ у підлітковому середовищі, методики корекції девіантної поведінки підлітків, що були створені і відпрацьовані на практиці С. Шацьким, В. Каценком, А. Макаренком, В. Сухомлинським, на різних етапах розвитку нашого суспільства мали свою ефективність. Унікальність цих систем у поєднанні індивідуального підходу, вимогливості, поваги і одночасно любові до дітей, які опинились у складних життєвих обставинах і потребують особливої уваги, С. Шацький вбачав причини дитячої винятковості не стільки в біологічних чинниках, скільки в дефективності соціальної, боротьбу з якою можна вести на базі широких соціальних заходів [1].

Для організації ефективної профілактики девіантної поведінки підлітків необхідно вивчити та проаналізувати причини їх виникнення, фактори, які утворюють підґрунтя до її розвитку.

До основних мотивуютьорюючих факторів девіантної поведінки відносяться спосіб життя, соціальне оточення, ситуація, певні вимоги до поведінки суб'єкта у даній ситуації і сама особистість підлітка.

В той же час потрібно розрізняти вплив способу життя суспільства в цілому і вплив невеликих груп, в т.ч. неблагополучних родин, в яких виховуються діти. Антисуспільна поведінка в таких сім'ях, зазвичай, є нормою. З досвіду роботи можу стверджувати, що діти не тільки сприймають слова, які батько чи мати їм говорять, а ще використовують в якості зразка модель батьківської поведінки. Особливо запам'ятався випадок, коли працівниками кримінальної міліції у справах дітей з однієї родини був вилучений хлопчик, якому виповнилось один рік і сім місяців. Його словниковий запас складався з десяти слів, дев'ять з яких – були нецензурними.

Аналіз соціально-демографічних характеристик підлітків, які вчинили правопорушення, свідчить про те, що однією з основних причин девіантної поведінки підлітків є їх соціальна та педагогічна занедбаність. Так, кожна третя дитина (32,8%), зареєстрована на обліку в кримінальній міліції у справах дітей, є сиротою або має лише одного з батьків.

На обліку в органи внутрішніх справ було поставлено лише у 2007 році понад 9,6 тис. неблагополучних родин, у 2008 році – понад 11,6 тис.

Насильство над дітьми в таких родинах формує у підлітка в подальшому стереотип насильницько-егоїстичної поведінки, яка характеризується високою емоційністю і ситуативністю.

Таблиця 1

Кількість дітей доставлених до ОВС

Доставлено до ОВС	2006 рік	2007 рік	2008 рік
діти-сироти	1275	1115	1960
діти з неблагополучних родин	14023	12772	15966
вихованці шкіл-інтернатів	1717	1497	4664

Л. Філонов, досліджуючи випадки жорстокості дітей під час вчинення ними правопорушень довів, що найбільша кількість таких випадків приходиться на підлітків у віці 11-16 років. Джерела жорстокості автор убачає у внутрішніх конфліктах особистості, які сформувались під впливом мотивації самоствердження, як наслідок вчинення насильства в сім'ї [13].

Однак, як зазначає Т. Федорченко, впливати на мотивацію девіантної поведінки може не тільки антисуспільна група, але й благополучна з позиції права соціальна спільність, якщо її спосіб життя здається привабливим для суб'єкта, який не входить у склад цієї групи. Формуванню мотивів протиправної поведінки у цьому випадку сприяє престижний, у понятті підлітка, спосіб життя цієї "еталонної" групи, за котрим він може спостерігати, а головне, потяг до володіння такими благами може стати мотивом його антисуспільної діяльності [12].

Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники, які вивчають феномен девіантної поведінки підлітків та проблеми її профілактики (І. Козубовська, В. Оржеховська, О. Пилипенко, Т. Федорченко (Україна); М. Заостровцева, О. Єгоров, В. Менделевич, Н. Платонова (Росія)) шукають нових підходів з урахуванням соціокультурної реальності. Зокрема, професор В. Оржеховська зазначає, що фундаментом превентивної роботи з дитиною, основою індивідуального підходу є створення безпечного середовища, передусім в розумінні забезпечення її духовного, психічного, фізичного, соціального здоров'я [10, с. 67].

Профілактика – це система комплексних державних і громадських, соціально-економічних і медико-санітарних, психолого-педагогічних і психологічних заходів, кінцевою метою яких є попередження захворювання. Тобто, термін медичний, однак він найбільше відповідає визначенню процесу виховання та перевиховання дітей з девіантною поведінкою.

Профілактика девіантної поведінки підлітків повинна поєднувати в собі разом із застережними, охоронними заходами, що спрямовані на попередження вчинення правопорушень, ще й аспектами соціальної профілактики та педагогічної профілактики, які розрізняють за цілями, засобами і ефектом впливу.

Адже, застосування до підлітка-правопорушника лише адміністративного законодавства у вигляді притягнення до відповідальності недостатньо, щоб той усвідомив протиправність своєї поведінки. Необхідно пояснити наслідки такої поведінки для нього особисто, батьків, оточуючих, суспільства в цілому, надати можливість виправити ситуацію, змінивши свою поведінку і відношення до проблеми, що була причиною, з якої він вчинив правопорушення. Не менш важливим є створення

для підлітка з девіантною поведінкою відповідного безпечного середовища, в якому ризик виникнення такої проблеми буде зведений до мінімуму.

Фізична нестабільність, риси характеру та їх акцентуації, що ускладнюють спілкування, емоційна незрілість, несприятливі мікро- й макросоціальні відносини – усе це фактори ризику, наявність яких, безумовно, робить цей важкий вік ще важчим.

Ще в ранньому дитинстві розлади процесу становлення особистості можуть супроводжуватися різними проявами антисоціальної спрямованості, такими як, заподіяння шкоди приналежній іншим власності, експансивність, жорстокість у ставленні до тварин. Розбіжності в рівні агресивності стають помітними вже у віці двох років. З віком ознаки агресивності змінюються, хоча стійкість їх зберігається.

У підлітків з'являються специфічні поведінкові реакції, що складають специфічний підлітковий комплекс: 1) реакція емансипації (крайній ступінь – бродяжництво); 2) реакція групування з однолітками (формування власної субкультури); 3) реакція захоплення (хобі) [6].

У цілому, негативний сценарій вирішення вікових психосоціальних криз призводить у підлітковому віці до зниженої самоповаги, характерної для підлітків з девіантною поведінкою [7].

Саме необхідність вирішення проблем, пов'язаних із виникненням специфічного підліткового комплексу підштовхує підлітків до згуртування у групи, в т.ч. делінквентні, радикально налаштовані.

Підліток намагається самовизначитися, ідентифікувати себе як члена однієї із соціальних груп, що в свою чергу вимагає від нього прийняти атрибутику цієї групи: поведінку, стиль одягу, мову, уподобування. Цей приклад яскраво демонструє сутність девіантної поведінки через ставлення особистості до культурних норм, про що стверджував Ю. Клейберг: "Девіантна поведінка – це специфічний спосіб зміни соціальних норм та очікувань за допомогою демонстрації особистістю ціннісного ставлення до них" [5].

Крайнім ступенем емансипації є залишення місця проживання з метою бродяжництва. Щорічна статистика зниклих безвісті дітей є яскравим підтвердженням серйозності проблеми (рис. 1)

Враховуючи зазначені вище фактори, що впливають на формування девіантної поведінки у підлітків, функції органів внутрішніх справ у її профілактиці визначаються як:

- захисна – забезпечення дотримання та захисту прав;
- превентивна – переконання у доцільності дотримання певних норм та правил поведінки стосовно способу життя, попередження негативних проявів у підлітковому середовищі.
- корекційна – забезпечує підвищення ролі самооцінки в регуляції поведінки;
- виховна – сприяє привиттю (відновленню) почуття відповідальності за власні вчинки;
- комунікативна – забезпечення можливості спілкування, обміну досвідом з іншими людьми, однолітками.

Стан розшуку дітей, що зникли безвісти

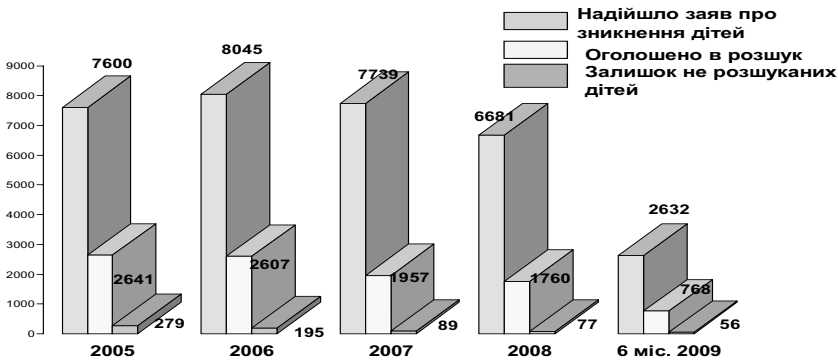


Рис. 1. Стан розшуку дітей, що зникли безвісти

Враховуючи рівні профілактики – первинний, вторинний, третинний, – порядок її проведення, форми та методи будуть суттєво різнитися. Можна визначити декілька напрямків організації профілактики:

- індивідуально-профілактична робота з підлітками;
- профілактична робота з батьками підлітків;
- загально-профілактична робота в громаді.

Організація індивідуальної профілактики девіантної поведінки підлітків в органах внутрішніх справ має свої особливості. Одна з них – це чітко окреслене законодавчим полем коло неповнолітніх осіб, з якими в обов'язковому порядку

повинна бути організована профілактична робота. Категорії таких підлітків визначаються нормативно-правовими документами і ставляться на профілактичні обліки [9]:

- обвинувачені в скоєнні злочину і не взяті під варту в період досудового слідства;
- звільнені з місць позбавлення волі;
- засуджені до покарання, не пов'язаного з позбавленням волі;
- звільнені від кримінальної відповідальності та покарання на підставі Закону України “Про амністію” чи у зв'язку з помилуванням;
- звільнені від покарання із застосуванням примусових заходів виховного характеру;
- повернулися із загально-освітніх шкіл і професійних училищ соціальної реабілітації;
- займаються бродяжництвом та жебракуванням, систематично залишають сім'ї, навчальні заклади;
- систематично вживають спиртні напої або допускають немедичне вживання наркотичних, одурманюючих та токсичних речовин;
- систематично скоюють адміністративні правопорушення (три чи більше разів протягом року);
- звільнені від кримінальної відповідальності у зв'язку з недосягненням віку, з якого настає кримінальна відповідальність (п.5 ст.6 , п.3 ст.7 КПК України);
- вчинили насильство в сім'ї;
- займаються наданням сексуальних послуг.

В той же час залишається певна категорія підлітків з девіантною поведінкою, що не увійшли до обов'язкового переліку, але потребують проведення з ними індивідуально-профілактичної роботи. Одна з найбільших категорій – це діти схильні до вчинення правопорушень. Ці діти, зазвичай, входять до так званої групи ризику. Інформацію про таких дітей працівники міліції отримують від вчителів, працівників служб у справах дітей органів виконавчої влади, громадськості.

На сьогодні актуальним питанням в організації профілактики девіантної поведінки підлітків є запровадження спеціальних програм, спрямованих на кращу інтеграцію молодих людей. В Рекомендації №R(87)20* Комітету міністрів державам-членам Ради Європи Про соціальний вплив на

злочинність неповнолітніх зокрема зазначено, що Комітет, звертаючись до Мінімальних стандартних правил Організації Об'єднаних Націй з відправлення правосуддя стосовно неповнолітніх (Пекінські правила), рекомендує урядам держав-членів переглянути, якщо це необхідно, їхнє законодавство і практику.

Для цього необхідно розпочати:

- a) застосовувати або продовжити застосування конкретних заходів, спрямованих на усунення непристосованості та злочинності неповнолітніх, зокрема:
- b) шляхом запровадження всебічної політики, що сприятиме соціальній інтеграції молоді;
- v) шляхом надання спеціальної допомоги і запровадження в школах, молодіжних або спортивних закладах спеціалізованих експериментальних програм, спрямованих на кращу інтеграцію молоді, яка відчуває серйозні труднощі в цих питаннях;
- c) шляхом вжиття технічних та ситуативних заходів задля обмеження існуючих можливостей для скоєння молоддю правопорушень [11].

Органами внутрішніх справ України вже здійснюються заходи щодо застосування спеціальних програм при організації профілактики правопорушень серед дітей, особливо тих категорій, які відносяться до групи ризику – діти, позбавлені батьківського піклування, вихованці дитячих закладів опіки, підлітки з девіантною поведінкою.

Починаючи з грудня 2006 року, в Україні за підтримки Швейцарського бюро співробітництва консорціумом з трьох організацій (Навчально-науковий інститут підготовки кадрів громадської безпеки та психологічної служби Київського Національного університету внутрішніх справ, ГО “Інститут проблем наркоманії та наркозлочинності”, БО “Український Центр Порозуміння”) впроваджується проект “Стратегії міліції щодо профілактики підліткової злочинності в Україні”, який передбачає зміну підходів роботи кримінальної міліції у справах дітей і дільничних інспекторів міліції до роботи з дітьми, які перебувають у конфлікті із законом, та апробацію трирівневої моделі профілактики підліткової злочинності в громаді.

В усіх органах внутрішніх справ у 2009 році проводиться експеримент по впровадженню Програми щодо відновлення

найкращих традицій проведення профілактичної роботи з дітьми, яка направлена на профілактику негативних явищ в підлітковому середовищі, запобіганню дитячій бездоглядності та формування у дітей здорового образу життя, а також налагодження партнерських відносин між працівниками органів внутрішніх справ та молодим поколінням нашої держави.

Реалізація передбачених програмою заходів буде сприяти стабілізації оперативної обстановки в дитячому середовищі, попередженню розповсюдження в підлітковому середовищі наркотичних речовин та психотропних засобів, формуванню у дітей правосвідомої поведінки та підвищенню рівня загальної культури. Завдяки заходам, які передбачені програмою, до кінця 2009 року в регіонах держави працівниками органів внутрішніх справ з різними категоріями дітей будуть проведені різноманітні лекції і семінари на правову тематику, профорієнтаційні зустрічі, спортивні змагання, оздоровлення у військово-спортивних таборах, організовані безкоштовні заняття у спортивних секціях, спортивних клубах ФСТ “Динамо”, оновлено книжками бібліотеки дитячих закладів опіки, організовано відвідування пам’яток культури, музеїв та виставок.

Одним з важливих компонентів в профілактиці девіантної поведінки підлітків на вторинному рівні профілактики є розвиток і функціонування учнівського самоврядування. Т.Федорченко зазначає, що учнівське самоврядування відіграє значну роль у процесі духовного становлення особистості, засвоєння нею соціальних нормативів поведінки. З цієї точки зору, розвиток дитячого лідерства є також ефективним засобом попередження девіантної поведінки дітей та молоді [12]. У зв’язку з чим реалізація Програми буде сприяти налагодженню взаємодії з учнівським самоврядуванням зокрема у таких напрямках:

1. “Дозвілева діяльність”:

- організація та проведення тематичних вечорів, свят, розважальних заходів;
- організація культпоходів в театри, кінотеатри, на виставки;
- організація змагань команд КВК, різноманітних конкурсів;
- організація зустрічей з цікавими людьми: художниками, письменниками, спортсменами, тощо;

2. “Діяльність у сфері соціально-правового захисту”:

- проведення тренінгів, конференцій, конкурсів з вивчення Декларації прав дитини, Загальної декларації прав людини, Конвенції ООН Про права дитини, Конституції України;
- інформування учнів про їхні права і обов’язки та необхідність їх дотримання;
- організація співпраці з соціальними службами для молоді.

3. Профорієнтаційна діяльність:

- відвідування органів внутрішніх справ їх структурних підрозділів;
- організація та проведення виставок “Освіта та кар’єра”.

Будуючи профілактичні стратегії в роботі з батьками, варто враховувати фактори ризику. За визначенням В. Оржеховської, таких факторів є декілька:

- соціально-економічний;
- соціально-педагогічний;
- соціально-психологічний;
- медико-біологічний.

Досягнення успіху корекційно-профілактичної роботи з сім’єю відбувається в результаті:

- усвідомлення батьками причин девіантної поведінки підлітка;
- нейтралізації впливу сімейних проблем на поведінку підлітка;
- паритетної участі всіх членів сім’ї в процесі корекції поведінки підлітка;
- чіткого виконання рекомендацій спеціалістів [8].

Зрозуміло, що деякі з цих заходів не можуть бути здійснені працівниками органів внутрішніх справ, так як їх здійснення відноситься до компетенції інших міністерств і відомств, на які Законом України “Про органи і служби у справах дітей та спеціальні установи для дітей” покладено обов’язок захисту прав маленьких громадян України. Тому дуже важливо на цьому етапі залучити до проведення профілактики спеціалістів: психологів, педагогів, соціальних та медичних працівників.

Відомчими нормативними документами передбачено здійснення органами внутрішніх справ, зокрема підрозділами

кримінальної міліції у справах дітей, взаємодії з органами державної влади, громадськими та релігійними організаціями з питань профілактики правопорушень серед дітей. Також на підрозділи КМСД покладено обов'язок щокварталу готувати інформаційні матеріали про стан підліткової злочинності, а також пропозиції з удосконалення профілактики правопорушень [4].

Як зазначалося у Державній доповіді про становище дітей в Україні за підсумками 2007 р., особливість державної політики і практики щодо роботи із дітьми, які перебувають у конфлікті із законом, в Україні є такою, що більшість суб'єктів профілактики підліткової злочинності працюють із дітьми системно вже після скоєння ними злочину (на етапі відбування дитиною покарання, перебування в спеціальних установах для дітей, після повернення її з місць позбавлення волі). Незважаючи на згоду більшості фахівців і посадовців щодо необхідності запровадити в Україні комплексний підхід до профілактики підліткової злочинності, поки що можна стверджувати, що в багатьох ситуаціях діти, які перебувають у конфлікті із законом, не мають доступу до професійних соціальних та юридичних послуг, які могли б допомогти виправити ситуацію, що призвела до скоєння ними злочину [3]. Саме тому актуальність запровадження в роботу органів внутрішніх справ спеціальних виховних програм відновного характеру для дітей з девіантною поведінкою є беззаперечною.

Література:

1. Беляев В.И. Становление и развитие инновационной концепции С.Т. Шацкого / В.И. Беляев. – М.: МНЭПУ, 1999. – с. 224
2. Денисов І.Г. Біологічні чинники девіантної поведінки та профілактика їх виявлень у вихованні громадської спрямованості у підлітковому віці / І.Г. Денисов. // Пост методика. – 2002. – №7-8 (45-46). – с. 207-212.
3. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2007 року. : – www.ditu.gov.ua/docs/dop_2008.pdf. – с. 115
4. Інструкція з організації роботи органів внутрішніх справ України щодо протидії дитячій злочинності (затверджена наказом МВС України від 28.11.2008 №637)
5. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения: уч. пособ. для вузов / Ю.А. Клейберг. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – с. 17

6. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков / В.Т. Кондратенко. – Минск, 1988. – 244 с.
7. Панок В. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: Підручник. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
8. Оржеховська В.М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: навч. метод. посіб. / В.М. Оржеховська, Т.Є. Федорченко. – Черкаси: Вид. Чабаненко, 2008. – с. 291-296
9. Постанова КМУ від 08.07.1995 № 502
10. Превентивна педагогіка: Навч. посібн. / В.М. Оржеховська, О.І. Пилипенко: – Черкаси, 2007. – 282 с.
11. Рекомендація № R (87) 20* Комітету міністрів державам-членам Про соціальний вплив на злочинність неповнолітніх (Прийнята Комітетом міністрів 17 вересня 1987 року на 410-му засіданні заступників міністрів).
12. Федорченко Т.Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища / Т.Є. Федорченко. – Монографія. – Черкаси, 2009. – 357с.
13. Филонов Л.Б. // Интерес к собственной личности и регуляция человеком своего поведения / Л.Б. Филонов. – М.: 1979. – с. 201-212
14. Moffitt, T.E. (2005). Genetic and environmental influences on antisocial behaviors: Evidence from behavioral-genetic research. *Advances in Genetics*, 55, 41-104.

The author is presented of problem of deviant behavior and its prophylaxis, conducted the analysis of socially-demographic descriptions of teenagers which accomplished offences and certain features of organization of individual prophylaxis of deviant behavior of teenagers in the organs of internal affairs.

Key words: *deviant behavior, prophylaxis of deviant behavior, socially-demographic descriptions, individual prophylaxis.*

Представлена проблема профилактики девиантного поведения, проведен анализ социально-демографических характеристик подростков, которые совершили правонарушения и определены особенности организации индивидуальной профилактики девиантного поведения подростков в органах внутренних дел.

Ключевые слова: *девиантное поведение, профилактика девиантного поведения, социально-демографические характеристики, индивидуальная профилактика.*

УДК 370.153:343.815

С.В. Кушнар'ов, м. Київ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ В МАЛИХ ГРУПАХ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ

В статті розкриваються кримінологічні, психологічні і педагогічні аспекти вивчення мікросередовища неповнолітніх засуджених. Висвітлені механізми утворення і функціонування малих груп, їх вплив на особистість неповнолітнього засудженого.

Ключові слова: пенітенціарна установа, неповнолітні засуджені, мікросередовище, малі групи.

Сучасне українське суспільство переживає системну кризу, яка веде до перетворення в нову соціокультурну якість. Структурна та інституційна перебудова, зміни в переконаннях різних поколінь, статусних груп, суб'єктів політичних інтересів багаті можливостями як руйнування, так і відродження суспільства на нових ціннісно-смысловій, економічній, політичній і духовній основах. В той час, коли соціальні відносини у своєму об'єктивному розвитку створюють основу для розділення суспільства, культура і фундаментальні соціальні цінності стають, відповідно, духовним джерелом і механізмом суспільної інтеграції.

Тому необхідно глибоко і всебічно вивчати структуру і динаміку цінностей молоді, характер якої, по суті, слугує своєрідною атракцією сучасного соціального розвитку, їх зміст і зв'язок із змінами ціннісної свідомості різних вікових і статусних груп населення.

Ціннісна структура свідомості молодого покоління, яка є складовою суспільної свідомості, надзвичайно складна, і різні її елементи сприяють як революціонізації соціальних процесів, стимулюючи рух до нових суспільних ідеалів, так і консервації соціально значимих стабільних станів суспільства.

Багато питань, пов'язаних з визначенням сутності і емпіричним дослідженням соціальних цінностей сучасної української молоді, їх системної ієрархії, змін в національному менталітеті, розповсюдженості у суспільстві в цілому і в

молодіжному середовищі зокрема, а також проблеми ціннісних опозицій у політиці, економіці, суспільних генераціях, в побутовому соціальному житті до цього часу недостатньо досліджені, особливо в сучасному суспільстві перехідного типу.

Ступінь наукової розробленості даної проблеми обумовлена обмеженнями міждисциплінарного підходу в дослідженні соціальних цінностей української молоді, динамічним станом об'єкта вивчення, відносною недосконалістю методик і спеціального інструментарію прикладного аналізу ціннісних структур різноманітних суспільних груп, відсутністю репрезентативної бази для історичних і міждисциплінарних порівнянь, оскільки стійких теоретичних уявлень про предмет, що вивчається і загальноприйнятих методик емпіричних досліджень до цього часу не сформувалося.

Виходячи з назви цієї статті, в якій міститься декілька смислоутворювальних основ – соціальні цінності і мала група, а також з урахуванням відсутності єдиного і загальноприйнятого визначення поняття “мала група”, можна запропонувати, хоча і в описовому плані (і з цієї причини, ризикуючи взяти на себе певну відповідальність), таку дефініцію: мала група, як форма соціальної організованості, – це невелика за чисельністю сукупність людей (від двох² до тридцяти осіб), які заняті спільною справою і мають прямі особисті контакти один з одним, що являється основою для виникнення як емоційних стосунків в групі, так і особливих групових цінностей і норм поведінки. Цю дефініцію в повній мірі можна апроксимувати і на пенітенціарний соціум, який здійснює на особистість засудженого безпосередній вплив.

Що стосується соціальних цінностей, то в широкому розумінні їх можна визначити як значимість явищ і предметів реальної дійсності з точки зору їх відповідності чи невідповідності потребам суспільства, соціальної групи, особистості. У вузькому розумінні соціальні цінності – це моральні і естетичні вимоги, вироблені людською культурою, які є продуктами суспільної свідомості. Соціальні цінності існують як у формі колективних уявлень, так і у формі суб'єктивних уподобань, переваг, будучи орієнтирами життєдіяльності людини.

Соціальні цінності виступають мірилом соціальних оцінок і критеріальних характеристик суспільства, соціальної групи або

особистості. Цінності останньої утворюють систему її ціннісних орієнтацій, під якими розуміється сукупність найважливіших якостей внутрішньої структури особистості і які є для неї особливо значимими.

Послідовний і глибинний аналіз першоджерел показав, що вже з 1960-х років активно розвивались соціально-психологічні дослідження ціннісних орієнтацій особистості, особливо у сфері праці, а також у процесі вікової і професійної соціалізації (Г.М. Андрєєва, В.О. Ядов та ін.). В 1970-х роках (В.О. Ядов) і 1980-х роках (Н.Ф. Наумова, С.Г. Климова, В.Б. Ольшанський) здійснювалися розгорнуті дослідження структури соціальних цінностей, які дозволили виявити їх “ядро”, “структурний резерв”, “периферію” у відповідності зі зниженням рангу і ступеня домінування (розповсюдженості у суспільстві) відповідних цінностей. Були розроблені методики “незакінчених речень”, виявлення диспозиційної структури особистості тощо.

Дослідження соціальних цінностей українців в 1990-х роках дозволили отримати ряд нових, цікавих в науковому і прикладному відношенні даних про установки, ідеали і цілі представників основних соціальних груп, в тому числі молоді, але одночасно поставили безліч нових теоретичних питань, а відомі або знову запропоновані рішення перемістилися в проблемну, дискусійну площину.

Окремі аспекти проблеми формування соціальних цінностей у підростаючого покоління знайшли своє відображення в сучасних дослідженнях Т.М. Малькової, В.Д. Семенова, П.М. Осипова, О.О. Ручки, В.І. Тарасенка, М.В. Іванчука та ін. В своїх монографічних роботах ці автори всебічно розглядали поняття про соціальні цінності і потреби, про їх функції, особливості і динаміку.

Особливої уваги заслуговують наукові праці вітчизняних та зарубіжних вчених (Т.Ф. Алексєєнко, О.Г. Асмолов, Л.П. Буєва, І.П. Волков, Я.Л. Коломинський, Є.С. Кузьмін, А.С. Макаренко, В.М. Мясичев, Д.М. Узнадзе, В.А. Ядов та ін.), присвячені вивченню малих груп як важливого елементу мікросередовища, що існує всередині єдиної конкретно-історичної системи широких соціальних відносин.

Історію вивчення малих груп можна поділити на декілька етапів, кожен з яких вносив дещо нове в саме трактування сутності малої групи, її ролі і особистості.

В ранніх дослідженнях, а вони були проведені у США ще в 20-ті роки XX ст., з'ясувалося питання про те, чи діє індивід наодинці краще, ніж в присутності інших, або, навпаки, факт присутності інших стимулює ефективність діяльності кожного. Головним висновком першого етапу досліджень малих груп було відкриття явищ соціальної фацілітації, коли на продуктивність діяльності індивіда здійснює вплив сам вид і "звучання" інших людей, які працюють поряд над тим же завданням.

Другий етап розвитку досліджень знаменував собою перехід від вивчення коактних груп (коакція – це факт одночасної дії поряд членів малої групи, що відрізняється від взаємодії) до вивчення взаємодії індивідів в малій групі. Так, в ряді досліджень було показано, що за умови спільної діяльності в групі ті ж самі проблеми вирішуються більш коректно, ніж при їх індивідуальному вирішенні: особливо на ранніх стадіях вирішення завдань група робить менше помилок, демонструє більш високу швидкість їх вирішення і т.д. Важливим параметром групової діяльності є саме взаємодія, а не просто спільна присутність членів групи.

На третьому етапі дослідження малих груп стали значно розгалуженими. Вивчався не лише вплив малих груп на індивіда, але й характеристики групи: її структура, типи взаємодії індивідів в групі; склалися підходи до описання загальної діяльності групи. Удосконалювалися і методи виміру різноманітних групових характеристик.

Важливе місце в характеристиці групи займають групові соціально-психологічні процеси – ті, які організують діяльність групи: спілкування, взаємодія, солідарність, міжособистісні стосунки, авторитет, лідерство та ін.

Особлива частина характеристик психології групи стосується положення індивіда в групі. До психологічних феноменів, які мають відношення до такого положення, відносяться: статус, позиція, роль, система групових очікувань, групові норми і санкції.

Статус характеризує місце індивіда в системі групової життєдіяльності.

Позиція – це система поглядів, цінностей, установок, що відображають ставлення індивіда до подій, питань спільної діяльності групи. Якщо статус заданий відповідною структурою групи і носить об'єктивний характер, то позиція виражає

внутрішнє ставлення індивіда до групи або діяльності, тобто є індивідуально-своєрідною (суб'єктивною) характеристикою.

Згідно з визначенням С.І. Ожегова, "позиція" – це явище, яке означає схильність до певних дій, поглядів; "моральна позиція" відображає етичні норми людини, її духовні якості [1]. Основу позиції складає "психологічна готовність" людини, тобто її "внутрішня згода" до прояву терпимості. Важливий і такий елемент, як "активність", оскільки позиція динамічна, здатна до розвитку (цей аспект особливо значимий для розуміння педагогічного процесу формування толерантності). До того ж позиція (як схильність до певних дій) складає основу взаєморозуміння людей, на якому у подальшому будується їх взаємодія. Остання передбачає виникнення певних стосунків між ними. В ході спілкування виробляються певні установки, відбувається звання до певних норм поведінки. Під впливом внутрішніх норм і установок особистості формується її психологічна готовність.

Роль – це нормативно схвалений спосіб поведінки, що очікується від особистості, яка займає той чи інший статус в групі

Важливим компонентом характеристики положення індивіда в групі є групові очікування – від кожного члена групи, у відповідності з його позицією і роллю, група очікує виконання певних функцій, рішень, поведінки, причому якісної. Через систему очікуваних зразків поведінки, які відповідають кожній ролі, група контролює діяльність своїх членів. При неузгодженості між очікуваннями групи і реальною поведінкою будь-якого її члена вступають в силу групові норми і групові санкції.

Групові норми представляють собою неписані правила, які вироблені, прийняті групою і представлені в її психології особливим феноменом. Норму можна визначити як ідею, правило, еталон поведінки, представлений у свідомості членів групи. Норма визначає те, що члени групи повинні робити, яка поведінка від них очікується в даних обставинах. Щоб спільна діяльність була можливою, цим нормам має підпорядковуватися поведінка всіх членів групи, і вони покликані виконувати регулятивну функцію.

Групові санкції – це соціально-психологічні засоби і механізми, за допомогою яких група спонукає своїх членів до виконання і дотримання норм. Санкція – це міра впливу, засіб

групового контролю. Розрізняють негативні санкції, спрямовані проти порушення норм, і позитивні, що мають характер підтримки і схвалення дій з їх дотримання і зміцнення. Санкції можуть бути заохочувальні і заборонні, позитивні і негативні. Система санкцій призначена для того, щоб забезпечити дотримання норм. Вони мають соціально-психологічний характер, але іноді перетворюються і в силові. Виявляються санкції в схваленні, засудженні, примусі, зміні статусу або ролі конкретного індивіда, набутті ним авторитету, лідерства або відторгнення тощо.

Вся психологія групи характеризується також соціально-психологічним кліматом, який цілісно показує умови життєдіяльності групи, самопочуття її членів, що безпосередньо відображається на об'єднаності, стійкості і успішності діяльності групи. Позитивні морально-психологічні стосунки між членами групи є основою здорового, оптимістичного клімату, який повно проявляється в ентузіазмі.

З метою з'ясування того, як накопичуються, розвиваються і проявляються деякі колективістські якості особистості дітей, ще в 70-х роках ХХ століття фахівцями Науково-дослідного інституту загальної і педагогічної психології АПН СРСР [2] були проведені спостереження, бесіди з педагогами, підлітками, їх батьками і спеціальне анкетне опитування. Спостереженням (безпосереднім і за допомогою бесід з педагогами, батьками) і анкетуванням було охоплено 827 підлітків, які навчалися в 4-8 класах загальноосвітніх шкіл, і 239 вихованців спеціальної школи для важких підлітків (10-15-літні діти).

За результатами досліджень лише 13% важких підлітків показали достатньо високий рівень розвитку колективістських якостей при 42% такого розвитку в учнів звичайної школи; 18% важких підлітків мали середній рівень, тоді як у звичайних школярів цей відсоток дорівнював 43%, і низький рівень колективізму був притаманний 48% важких підлітків при 15% такого рівня в учнів загальноосвітньої школи. Показово, що після останніх двох років 67% вихованців спецшколи, які систематично брали участь в спеціально заданій системі суспільно-корисної діяльності, проявили високий рівень розвитку колективізму (учні звичайної школи показали лише 42%), у 36% школярів спецшколи відмічався середній рівень (43% у

школярів-підлітків) і лише 2% важких підлітків, як і раніше, проявляли індивідуалізм, егоцентризм.

Аналіз спеціальної літератури показав, що в більшості наукових праць акцентується увага переважно на базових соціальних цінностях, таких як довіра, визнання, солідарність, авторитет, толерантність, статус, престиж, популярність, влада та ін. В контексті ж нашого дослідження особливе значення має проблема формування базових соціальних цінностей саме у неповнолітніх засуджених, які відбувають кримінальне покарання в місцях позбавлення волі. Для пенітенціарної системи ця проблема актуальна сама по собі, оскільки педагогіка співробітництва, авторитет, визнання, довіра, солідарність і толерантність – це ті поняття, без яких неможливі будь-які перетворення в сучасній пенітенціарній школі.

Згідно результатами проведених нами попередніх досліджень, найбільш тісно пов'язані із соціально-психологічним кліматом у малій групі і моделями групової та індивідуальної поведінки неповнолітніх засуджених такі базові цінності: авторитет, визнання, довіра, солідарність, толерантність.

Авторитет (нім. *autorität*, від лат. *auctoritas* – влада, вплив) визначається як загальновизнаний вплив, що спрямований на переконання і поведінку людей, життя і діяльність суспільства певною особистістю, групою осіб або соціальним інститутом завдяки їх особливостям або заслугам [3].

Визнання – це стан того, хто (або що) визнаний гідним позитивної оцінки, суспільної поваги.

Довіра – це відкриті, позитивні взаємостосунки між людьми, які містять впевненість в порядності і доброзичливості іншої людини. Ознакою особистої довіри слугує відвертість, готовність ділитися інтимною, секретною інформацією. Довіра – це, насамперед, позитивне ставлення до об'єкта або суб'єкта, яке базується на впевненості в його надійності, достовірності або, відповідно, чесності, добросовісності.

Солідарність – це єдність переконань і дій, взаємодопомога членів соціальної групи, що базуються на спільності інтересів і необхідності досягнення загальних цілей; спільна відповідальність.

Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпіння) – це терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, думок, ідей, вірувань. Окрім того, толерантність можна визначити

також, як здатність організму переносити дію несприятливих чинників середовища.

Актуальність проблеми толерантності пов'язана з тим, що сьогодні на перший план висувуються цінності і принципи, необхідні для загального виживання і вільного розвитку (етика і стратегія ненасилля, ідея терпимості до чужих позицій, цінностей, культур, ідея діалогу і взаєморозуміння, пошук взаємоприйнятних компромісів і т.д.).

Детальний аналіз теоретичних аспектів проблеми дослідження дозволив визначити (в якості робочого варіанту) поняття "толерантність", під яким розуміється активна моральна позиція особистості, що базується на психологічній готовності до терпимості заради взаєморозуміння між етносами, соціальними групами, з метою позитивної взаємодії з людьми іншого культурного, національного, релігійного або соціального середовища.

Виховання толерантності неможливе в умовах авторитарного стилю спілкування "вчитель-учень". Важливість процесу формування толерантності полягає у тому, що "взаєморозуміння" виступає в якості соціальної і особистісної цінності, оскільки дозволяє забезпечити необхідну для підтримання і розвитку життя суспільства "взаємодію" між його членами. Відсутність взаєморозуміння призводить до неможливості взаємодії, що, у свою чергу, може призвести до руйнування цілісності суспільних зв'язків і, як наслідок, до саморуйнування особистості (агресія, спрямована на інших, може обернутися для людини втратою почуття безпеки, розвитком фрустрації). Наявність взаємодії, що базується на взаєморозумінні, навпроти, сприяє виробленню в індивіда почуття безпеки, впевненості у власних діях і, як наслідок, – розвитку ціннісних установок особистості.

На формування толерантних установок особистості здійснює вплив сукупність чинників, які поділяються на об'єктивні і суб'єктивні. До об'єктивних чинників відноситься вплив сім'ї, соціального оточення, засобів масової комунікації (друк, радіо, Інтернет, телебачення). До суб'єктивних – індивідуальні, а також вікові особливості особистості.

Аналіз спеціальної літератури показав, що оптимальним для розвитку толерантної свідомості, формування толерантних установок, є підлітковий вік, коли відбувається розвиток психічних процесів, формується особистість дитини. Підлітки

стають здатними до аналізу абстрактних ідей і нестандартного (творчого) вирішення проблем. Для цього віку характерна різка зміна настроїв, переживань. Як ні на якому іншому віковому етапі, підлітки готові до співчуття чужому горю і прояву самопожертвування. Провідні мотиви діяльності виникають на основі вже свідомо прийнятих рішень. Підлітковий період важливий у розвитку “Я-концепції”: формується самосвідомість, виробляється власна система еталонів самооцінки.

Таким чином, підлітковий вік є оптимальним для формування базових соціальних цінностей, зокрема розвитку толерантної свідомості та формування толерантної поведінки.

У процесі формування базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених методично дієвою, і це підтверджено історичним досвідом, є виховна система, засновника вітчизняної пенітенціарної педагогіки А.С. Макаренка. Ця педагогічна система, яка реалізовувалася ще в 20-30-х роках ХХ ст., базується на розумному ставленні до питань поведінки школярів, вироблення в них позитивних звичок з формуванням свідомого відношення до права і дисципліни. А.С. Макаренко наголошував на тому, що: “Головні основи виховання закладаються до п’яти років, – це 90% всього виховного процесу, а потім виховання людини продовжується” [4]. У вихованні дітей А.С. Макаренко виділяв необхідним: батьківський авторитет; виховання дисципліни; виховання праці; ведення сімейного господарства; статеве виховання.

В ряді виховних колоній Державного департаменту України з питань виконання покарань у формуванні базових соціальних цінностей спецконтингенту вже досягнуті певні успіхи, що дозволяє в значній мірі нейтралізувати вплив негативного середовища місць позбавлення волі. Однак визнати цю проблему повністю вирішеною поки що немає достатніх підстав. Її вирішення ускладнене в силу чинників соціально-психологічного характеру: послаблення або втрата засудженими корисних соціальних зв’язків і сфери позитивного спілкування (з сім’єю, близькими людьми, громадськими організаціями тощо); обмеження системи соціальних функцій; неоднорідність середовища з точки зору різного ступеня соціально-моральної запущеності засуджених; наявність певного психологічного бар’єру між засудженими і колективом вихователів.

В таких далеко несприятливих з педагогічної точки зору умовах виникає колізія між спрямованістю виховного впливу на засудженого з боку вихователів і постійним, нерідко антисуспільним, впливом на його поведінку з боку найближчого соціального оточення. При цьому мікросередовище виступає як значимий соціально-психологічний чинник, що знижує ефективність виховного впливу на особистість засудженого.

Вивчення проблеми формування базових соціальних цінностей в малих групах неповнолітніх засуджених охоплює досить широке коло питань щодо особливостей взаємодії спецконтингенту пенітенціарних установ із середовищем, визначення його елементів, характеру міжособистісних і міжгрупових стосунків в умовах позбавлення волі, механізму соціально-психологічної адаптації до нових умов життя і соціального оточення, механізму утворення неофіційних малих груп і характеру спілкування в групах, впливу групових процесів на особистість і на формування колективу, чинників, які визначають інтенсивність цього впливу тощо.

Все це зумовлює надзвичайну актуальність обраної нами теми дослідження, насамперед, із соціально-педагогічних позицій.

Як вже зазначалося, в місцях позбавлення волі процес ресоціалізації засуджених здійснюється в несприятливому середовищі. Обмеження корисних соціальних зв'язків і сфери спілкування тягне за собою особливо несприятливі соціально-психологічні наслідки для неповнолітніх засуджених, оскільки саме ця категорія спецконтингенту відчуває найбільшу потребу у спілкуванні.

Відбуваючи покарання в місцях позбавлення волі, неповнолітні засуджені не завжди усвідомлюють всю суворість юридичних санкцій і не володіють знаннями про свої права. Тому, для системи освіти пенітенціарних установ, які мають соціально неблагополучний контингент, ці питання найбільш актуальні і заслуговують глибокого соціального дослідження.

Ще в 1876 році професор Київського університету ім. Святого Володимира Д.І. Тальберг писав: "Тюрма має справу з внутрішнім світом людини, з моральними хворобами і аномаліями, тому знання психологічні безумовно необхідні для успіху. Не буде сказано занадто, коли відзначити, що сума і якість людських знань у сфері психології і складають першооснову, на якій базується майбутнє тюремного питання" [5].

Отже, формування базових соціальних цінностей у неповнолітніх засуджених – складна, комплексна проблема, вирішення якої обумовлене взаємодією соціальних інститутів (сім'ї, освітніх закладів, громадськості, установ соціального захисту тощо) і самої особистості в соціокультурному, психологічному, нормативно-правовому удосконаленні. Тому, з метою запобігання підліткової злочинності, яка сьогодні в Україні активно прогресує, перспективним напрямом подальших досліджень залишається формування базових соціальних цінностей в різних виховних середовищах, зокрема в малих групах дітей та підлітків.

Література:

1. Словарь русского языка / [авт.-сост. С.И. Ожегов]. – М. : Советская энциклопедия, 1973. – С. 474.
2. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности детского коллектива и формирования коллективистических качеств личности детей школьных возрастов // Вопросы психологии. – М. : Педагогика, 1977. – № 2. – С. 83-95.
3. Украинский Советский Энциклопедический Словарь : в 3-х т. / [редкол.: А.В. Кудрицкий (ответ. ред.) и др.]. – К. : УСЭ, 1988. – Т. 1. – С. 22.
4. Нежинский Н.П. А.С. Макаренко и педагогика школы / Николай Павлович Нежинский. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 172.
5. Тальберг Д.И. Тюремная литература и тюремноеведение: сочинения / Д.И. Тальберг. – М. : Университетская типография, 1876. – С. 64.

The article is about criminalistical, psychological and pedagogical aspects of study micro environment convicted juvenile. Moreover this article demonstrates mechanism of formation and functioning of the small groups, their influence on the personality of convicted juvenile.

Key words: *penal settlement, convicted juvenile, a micro environment, small groups.*

В статье раскрываются криминологические, психологические и педагогические аспекты изучения микросреды несовершеннолетних осужденных. Освещены механизмы образования и функционирования малых групп, их влияние на личность несовершеннолетнего осужденного.

Ключевые слова: *пенитенциарное учреждение, несовершеннолетние осужденные, микросреда, малые группы.*

УДК 37.052.42. (075.8)

Г.О. Першко, м. Київ

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ВИЗНАЧЕНЬ ЩОДО ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ РОЗВИТКУ

У статті проаналізовані різноманітні трактування змісту понять, які характеризують дітей з порушеннями розвитку.

Ключові слова: діти з порушеннями розвитку, інвалід, дитина з особливостями психофізичного розвитку.

Важливим показником цивілізованості держави має бути рівень розвитку соціально-педагогічної діяльності, оскільки суспільство, яке турбується про захист найбільш уразливих верств населення, може вважатися розвиненим. Сьогодні одним із напрямків соціально-педагогічної діяльності є надання різних видів допомоги та підтримки дітям, які мають порушення розвитку. Визнання Україною Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей посилило увагу громадськості до проблем дітей-інвалідів. Створення умов для повноцінного життя таких дітей, забезпечення їх потреб є одним із найважливіших соціальних замовлень.

За даними Державної доповіді про становище дітей в Україні у 2007 році 1,9% дітей (167 619 осіб) мали статус дитини-інваліда і чисельність дітей-інвалідів з кожним роком збільшується [4, с. 120].

В останні роки проблемі соціальної інтеграції дітей-інвалідів присвячено праці дослідників у галузі соціальної педагогіки, корекційної освіти, психології. Так, у роботах українських науковців О. Безпалько, І. Зверевої, Н. Заверико, І. Іванової, А. Капської, В. Ляшенко, Н. Мирошніченко В. Тесленко розглядаються різні аспекти соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливостями психофізичного розвитку.

Проте, у науковій літературі і досі спостерігається термінологічна невизначеність щодо дітей, які мають порушення розвитку. У різних джерелах можна зустріти такі дефініції: “аномальні діти”, “дефективні”, “діти-інваліди”, “неповносправні”, “діти з вадами у розвитку”, “діти з недоліками розвитку”, “діти

із проблемами розвитку”, “діти з нетиповим розвитком”, “діти з проблемами розумового розвитку”, “діти з онтогенетичними відхиленнями”, “діти з важкими фізичними обмеженнями”, “діти з обмеженими функціональними можливостями”, “діти з функціональними обмеженнями життєдіяльності”, “діти з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями”, “діти з обмеженими можливостями здоров’я”, “діти з обмеженою дієздатністю”, “діти із сенсорною недостатністю”, “діти з інтелектуальною недостатністю”, “діти з психофізичними обмеженнями”, “діти з психофізичними розладами”, “діти з порушеннями психофізичного розвитку”, “діти з вадами психофізичного розвитку”, “діти з обмеженими психофізичними можливостями”, “діти з особливими потребами”, “діти з особливими освітніми потребами”, “діти із специфічними потребами”, “діти із труднощами у навчанні”, “діти із життєвими проблемами”, “діти в біді”, “діти, які знаходяться в особливо складних і надзвичайних умовах” тощо.

Немає єдиної офіційної термінології щодо таких дітей і в основних законах України. Здебільшого в них зустрічаються такі терміни: “діти, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку” [Закон про дошкільну освіту, Закон про загальну середню освіту] та “особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах” [Закон України про освіту]. У наказі Міністерства освіти і науки України № 691 від 2 грудня 2005 року “Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю” використовується ряд термінів, таких як “діти з особливими освітніми потребами”, “молодь з інвалідністю”, “діти з тяжкими порушеннями розвитку”, “діти з обмеженими можливостями здоров’я”.

Метою даної статті є порівняльний аналіз понять, які характеризують дітей з порушеннями розвитку.

Насамперед проаналізуємо поняття “інвалід”, яке є одним з найбільш усталених і широкоживим. У словниках подано таке визначення цього терміну: інвалід (від лат. *invalidus* – слабкий, безсилий, немічний) – особа, яка нездатна частково або повністю виконувати певні дії, втратила працездатність остаточно чи на тривалий час; людина, з фізичними чи психічними обмеженнями життєдіяльності; особа, яка у зв’язку з обмеженням життєдіяльності, внаслідок наявності фізичних і розумових недоліків потребує соціальної допомоги та підтримки.

Проте більшість авторів дотримуються такого визначення цього поняття: інвалід – це особа, яка має порушення здоров'я, із стійким розладом функцій організму, обумовлених захворюваннями, внаслідок травм чи дефектів, які призводять до обмеження життєдіяльності і викликають необхідність її соціального захисту.

Як бачимо, існують різноманітні визначення поняття “інвалідність”, “дитяча інвалідність”, однозначного трактування не існує. Проте, слово “інвалідність” останнім часом витісняється з термінологічного вжитку внаслідок його недискретності та стигматизованого звучання.

Як зазначає В. Тесленко, у Росії на початку ХХ ст. дослідники використовували термін “дефективні” (Л. Виготський, Х. Замський та ін). Діти з незначними порушеннями інтелектуальної діяльності в літературі визначалися як “псевдоненормальні”, “відстаючі в педагогічному відношенні”, “малограмотні”, а також як діти, що займають проміжне положення між “малограмотними” і “ненормальними” – “діти суміжної риси”, “діти зі зниженим загальним розвитком та недостатністю окремих функцій” (І. Борисов), “субнормальні” (А. Грабаров), “слабо обдаровані” (В. Кашченко, Г. Мурашов), “розумово недорозвинуті” (П. Блонський) [15, с. 26].

Починаючи з 80-х рр. минулого століття, науковці стали віддавати перевагу поняттю “діти з відхиленнями у розвитку”, оскільки спеціальна освіта поширилась і на незначні порушення розвитку, які добре піддаються корекції.

Сьогодні широко використовуються терміни “діти з обмеженими можливостями”, “діти з особливими потребами”. Різні відхилення у розвитку відображаються на особливостях формування соціальних зв'язків дітей, їх пізнавальних здібностей і обмеженнях в трудовій діяльності.

Грунтуючись на вищесказаному, спробуємо більш детально розглянути термінологію щодо дітей, які мають порушення розвитку.

Діти з порушеннями у розвитку – це діти, які мають відставання в психофізичному розвитку внаслідок порушень діяльності окремих або декількох аналізаторів (зорового, слухового, рухового, мовного), а також внаслідок органічного ураження центральної нервової системи (ЦНС).

Зауважимо, що за кордоном користуються більш широким поняттям, що об'єднує дітей з відхиленнями розвитку. Так,

термін “handicapped children” (діти з порушеннями) об’єднує всі групи аномальних дітей, дітей-інвалідів та дітей, які страждають на соматичні захворювання. А до категорії “exceptional children” (“виняткові діти”) поряд з вищезазначеними групами дітей відносяться й обдаровані діти.

Американські дослідники Елен Р. Данієлс і Кей Стаффорд наголошують, що термін “особа з вадами” вживається до людей, яким встановлено відповідний медичний діагноз і в яких: спостерігаються фізичні або розумові порушення, які суттєво обмежують їхню життєдіяльність (наприклад, порушення зору, слуху, мови, опорно-рухового апарата, самообслуговування, здатності до навчання, роботи тощо); були такі порушення в минулому; вважається, що є такі порушення. А термін “фізичні або розумові порушення”, за їх твердженням, означає: будь-які розлади, косметичні чи анатомічні вади нервової, серцево-судинної, дихальної, репродуктивної, травної, сечостатевої, ендокринної, кров’яної і лімфатичної систем, опорно-рухового апарата, органів чуття, шкіри тощо; будь-які розумові чи психологічні розлади, приміром, затримка психічного розвитку, органічні порушення мозку, психічні хвороби, нездатність до навчання тощо [5, с. 209].

На думку Н. Назарової, діти з обмеженими можливостями – це діти, які мають функціональні обмеження в результаті захворювання, відхилень чи недоліків розвитку, стану здоров’я, зовнішності, внаслідок непристосованості зовнішнього (оточуючого) середовища до їх особливих потреб, через негативні стереотипи, забобони по відношенню суспільства до інвалідів в цілому [11, с. 11].

Цілком слушною є думка науковців, які вважають, що діти з обмеженими можливостями здоров’я – це діти у яких порушення у розвитку дають їм можливість мати бінефіцитарний статус, тобто дозволяють користуватися соціальними пільгами і допомогою.

Заслугує особливої уваги дисертаційне дослідження Н. Мирошніченко, в якому зазначено, що поняття “людина з функціональними обмеженнями” варто розуміти як таке, що засвідчує повну або часткову втрату конкретною людиною здатності чи можливості самообслуговування, самостійного пересування, спілкування, орієнтації, контролювання своєї поведінки, виконувати ті чи інші функції порівняно зі здоровими людьми внаслідок захворювання, травми або вроджених вад [9, с. 38-39].

Дослідники М. Сварник, М. Николаєв під “особливими потребами” розуміють три речі. З одного боку – це необхідність часом надзвичайно специфічних методів обстеження, навчання та комунікації (*special education* – спеціальної освіти або дефектології), реабілітації і працетерапії (*physical & occupational therapy*), особливого ставлення під час навчання. По друге, потрібні також спеціальні пристосування – допоміжні пристрої для ходьби, інвалідні візки, слухові апарати тощо, аж до складної комп’ютерної та медичної техніки, а також підвищені вимоги до безбар’єрної структури та адаптації середовища. По третє, мається незахищеність цих дітей у соціальному плані. Частіше, ніж інші, такі діти опиняються під загрозою сирітства або відмови батьків, відмови шкіл від їхнього навчання, відмови професійної освіти, відмови прийому на роботу, зрештою, виключення з суспільства в цілому [12, с. 22].

Ми повністю поділяємо наукову позицію відомого українського вченого у галузі дефектології В. Бондаря, який зауважує, що в наукових публікаціях частіше вживаються такі терміни: “діти зі спеціальними потребами”, “діти з особливими освітніми потребами”, “неповносправні” тощо. На його погляд, ці терміни не повною мірою розкривають специфічні особливості психофізичного розвитку дітей. Адже особливі потреби є і в обдарованих, і в дітей з труднощами в навчанні, поведінці, тобто в тих дітей, які потребують індивідуального підходу, а не ізоляції. Крім того, різні освітні потреби виникають у дітей зі специфічними проблемами в сенсорній, розумовій, моторній, емоційній сферах, у сфері соціальної взаємодії [2, с. 33].

Більш широке визначення поняття “дитина з особливими потребами” подано у дисертаційному дослідженні Т. Соловйової. За твердженням автора “це дитина, що має освітні, комунікативні, медичні, психологічні, побутові, соціальні потреби (спеціальне обладнання, пристрої, програми навчання, психологічна підтримка тощо), пов’язані зі стійким розладом здоров’я, які відрізняються від потреб більшості її однолітків і які мають враховуватись при взаємодії з такою дитиною” [13, с. 6].

На думку інших дослідників, діти з особливими освітніми потребами – це діти, які потребують спеціальної корекційної підтримки і специфічних методів навчання, які можуть бути створені в умовах як загальноосвітнього дошкільного закладу, так і в дошкільному освітньому закладі компенсуючого виду.

В останні роки в окремих роботах з корекційної педагогіки та соціальної педагогіки вживається термін “діти з особливостями психофізичного розвитку”. Зокрема цей термін використовують В. Засенко, Ю. Долинний, А. Колупаєва, Н. Мирошніченко, О. Татаринцев, О. Чеботарьова та ін. Разом з цим в літературі практично відсутнє його визначення.

Ми не випадково приділяємо багато уваги дефініційним характеристикам, оскільки це дасть нам змогу краще розібратись у класифікації дітей з порушеннями у розвитку.

У контексті нашого дослідження важливою є класифікація осіб в залежності від їх захворювання, яку наводить А. Капська: люди з порушеннями слуху і мови: глухі або такі, хто недочуває; ті, хто втратив слух, логопати; люди з порушеннями зору (сліпі, слабкозорі); люди з порушеннями інтелектуального розвитку (розумово відсталі, люди із затримкою психічного розвитку); люди з порушеннями опорно-рухового апарату; люди з комплексними порушеннями психофізичного розвитку (сліпоглухонімі, сліпі розумово відсталі, глухі розумово відсталі, ДЦП з розумовою відсталістю та ін.); люди із хронічними соматичними захворюваннями; люди з психоневрологічними захворюваннями [14].

В. Лапшин, Б. Пузанов класифікують дітей з вадами фізичного і розумового розвитку залежно від основного дефекту та виділяють такі категорії: діти з порушенням слуху (глухі, слабко чуючі, діти, які пізнооглухли); діти з порушенням зору (сліпі, слабкозорі); діти з важкими порушеннями мови (логопати); діти з порушенням інтелектуального розвитку (розумово відсталі, діти із затримкою психічного розвитку); діти з комплексними порушеннями психофізичного розвитку (сліпоглухонімі, сліпі розумово відсталі, глухі розумово відсталі та ін.); діти з порушеннями опорно-рухового апарату [7].

Дослідник В. Астапов визначає категорії дітей з вадами розвитку в залежності від порушень аналізаторних систем і мови (діти з порушеннями слуху, зору, рухової сфери, мови), порушеннями інтелектуального розвитку, затримкою психічного розвитку, викривленим психічним розвитком [1].

Науковці Т. Власова, М. Певзнер дають таку класифікацію дітей з порушеннями розвитку: діти із сенсорною неповноцінністю; діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР); діти з асептичним або реактивним станом і конфліктними переживаннями; діти з

психопатоподібними формами поведінки; розумово відсталі діти; діти з початковими формами психічних захворювань [3].

Так, В. Лебединський виокремлює такі варіанти дизонтогенезу: стійке недорозвинення (ранній час ураження, що визначає явну незрілість мозкових систем), наприклад, олігофренія; затриманий розвиток (сповільнений темп формування пізнавальної діяльності й емоційно-вольової сфери); ушкоджений розвиток (при ускладненому внутрішньоутробному розвитку порушення проявляються на більш пізніх етапах онтогенезу), наприклад, органічна деменція; дефіцитарний розвиток (порушення окремих аналізаторів); спотворений розвиток (складне сполучення загального недорозвинення, затриманого, ушкодженого розвитку, наприклад, при ранньому дитячому аутизмі); дисгармонійний розвиток (природжена або придбана стійка диспропорційність психічного розвитку, що сприяє виникненню психопатії та патологічному формуванню особистості) [8].

Дослідники О. Мастюкова, П. Жукова виокремлюють такі порушення у дітей: розумова відсталість, яка проявляється як залишковими клінічними формами інтелектуального недорозвинення (олігофренія), так і поточними обумовленими прогресуючими захворюваннями центральної нервової системи; затримки психічного розвитку; порушення психічного розвитку, обумовлені мовленнєвою, сенсорною або руховою недостатністю; асинхронний психічний розвиток при синдромі раннього дитячого аутизму; ускладнені форми порушеного психічного розвитку в сполученні з фізичними дефектами [6].

Заслугує особливої уваги класифікація Н. Морозової: діти, які виконують навчальне навантаження, але з підвищеним рівнем тривожності, низькою самооцінкою внаслідок органічних, функціональних або соціальних порушень; діти з порушеннями адаптації, соціалізації, які супроводжуються суттєвим послабленням психосоматичного здоров'я та низьким рівнем міжособистісних взаємин; стала шкільна дезадаптація; патологічні порушення (діти цієї групи мають уроджені явні або неявні відхилення фізичного або психічного плану), що характеризується девіантною поведінкою [10].

Отже, проведений вище аналіз класифікацій дітей з порушеннями розвитку дозволяє нам констатувати, що науковці

виокремлюють такі групи порушень розвитку дітей: органічні, функціональні, соціальні та комплексні. З огляду на вищевикладене, ми вважаємо, що найбільш прийнятним щодо дітей, які мають порушення здоров'я, є термін, "діти з особливостями психофізичного розвитку". На підставі проведеного дефінітивного аналізу ми визначаємо його таким чином: *діти з особливостями психофізичного розвитку – це діти, у яких порушений нормальний перебіг загального розвитку, що виявляється в органічному чи функціональному порушенні центральної нервової системи, порушеннях діяльності окремих або декількох аналізаторів.*

До такої категорії дітей ми зараховуємо таких, які мають офіційний статус дитини-інваліда, і тих, хто має значні психічні та фізичні відхилення від норми, хронічні соматичні захворювання, але офіційно не визнані інвалідами.

На нашу думку, у цьому терміні не акцентується увага на фізичних неспроможностях дитини, а звертається увага на особливостях у її розвитку, що потребує певних умов навчання та виховання дитини.

Література:

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии / В.М. Астапов. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
2. Бондар В. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / [Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.]. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
3. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
4. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2007 року. – Київ, 2008. – 191 с.
5. Елен Р. Даниелс Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів / Елен Р. Даниелс, Кей Стаффорд. – Львів.: Товариство "Надія", 2000. – 256 с.
6. Жукова П.С. Если наш ребенок отстает в развитии / П.С. Жукова, Е.М. Мастюкова – М.: Медицина, 1993. – 105 с.
7. Лапшин В.А. Основы дефектологии / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М.: Просвещение, 1990. – 143 с.

8. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учеб. пособие / В.В. Лебединский – М.: Изд-во моск. Университета, 1985. – 168 с.
9. Мирошніченко Н.О. Соціально-педагогічні умови інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у ЗНЗ: дис... кандидата пед. наук: 13.00.05. / Наталя Олександрівна Мирошніченко. – К., 2008. – 256 с.
10. Морозова Н.К. Путь к благополучию ученика / Н.К. Морозова // Нар. образование. – 1995. – №2. – С. 08.
11. Назарова Н.М. Об изменениях в понятийном аппарате специальной педагогики и ее современных лингвосомагических проблемах // Понятийный аппарат педагогики и образования / под. ред. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург, 1995. – вып. 1. – С. 11.
12. Сварник М. Діти з особливими потребами в українському суспільстві: крок до реабілітації та інтеграції // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник / [Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.]. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
13. Соловійова Т.Г. Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Т.Г. Соловійова – К., 2009. – 22 с.
14. Соціальна робота: технологічний аспект: навчальний посібник / [За ред. проф. А.Й. Капської]. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
15. Тесленко В.В. Проблема відношення понять “норма” та “аномалія” в контексті соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями / В.В. Тесленко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – №3. – С. 23-31.

In this article were analysed different interpretations of meaning concept, which characterize disability in children.

Key words: children with violation of development, invalid, child with the features of psikhofizicheskogo development.

В статье проанализирована различная трактовка содержания понятий, которые характеризуют детей с нарушениями развития.

Ключевые слова: дети с нарушением развития, инвалид, ребенок с особенностями психофизического развития.

УДК 37.013.42:376.58:343.815

Н.А. Клішевич, м. Київ

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ДЕЛІНКВЕТНОЇ ПОВЕДІНКИ

У статті проведений ретроспективний аналіз поняття делінквентної поведінки підлітків з середини ХХ ст. до початку ХХІ ст.

Ключові слова: підлітки, важковиховуваність, соціальна запущеність, делінквентна поведінка.

Одним із напрямів соціально-педагогічної роботи є профілактика правопорушень серед неповнолітніх, а також реабілітація та ресоціалізація неповнолітніх із делінквентної поведінкою.

Різні аспекти цієї проблеми висвітлені у працях І. Зверєвої, А. Лічко, В. Лютого, В. Оржеховської, Н. Онищенко, О. Пилипенка, Т. Федорченко, М. Фіцули та інших. Аналіз праць цих науковців засвідчує, що у психолого-педагогічній літературі середини минулого століття зустрічається низка термінів (“неповнолітні правопорушники”, “педагогічно занедбані”, “соціально занедбані”, “соціопати”, “підлітки з поведінкою, що відхиляється від норми”, “неповнолітні злочинці”, “важковиховувані”, “дезадаптовані”, “маргінали”, “підлітки з протиправною поведінкою”, “підлітки з асоціальною поведінкою”, “підлітки з антисоціальною поведінкою”, “підлітки з кримінальною поведінкою”, “підлітки з девіантною поведінкою”, “підлітки з делінквентною поведінкою”) щодо підлітків, які не дотримуються загальноприйнятих моральних та правових норм. Найчастіше термін делінквентна поведінка підлітка використовується для позначення поведінки неповнолітнього правопорушника.

На сьогодні немає єдиного терміну, який би характеризував поведінку неповнолітнього, яка суперечить загальноприйнятим нормам. *Мета статті* проаналізувати терміни, які використовувалися в педагогічній науці у другій половині ХХ ст. щодо підлітків, які не дотримуються моральних та правових норм.

Емпіричні дані, погляди, гіпотези, теорії, наукові істини не виникають спонтанно. Вони формуються поступово, в процесі

вивчення практики з врахуванням накопичених раніше знань. Вітчизняна теорія і практика перевиховання школярів має свою історію, накопичений досвід, які в недостатній мірі проаналізовано і узагальнено. Між тим, саме аналіз важливий для правильного рішення теоретичних та практичних завдань не тільки соціальної педагогіки, але й інших галузей наукових знань, що займаються пізнанням особистості.

Найбільш поширеною причиною правопорушень серед неповнолітніх науковці вважають важковиховуваність. Термін “важковиховуваність” був уведений в педагогічну науку А.С. Макаренком та О.І. Кочетовим у 30-х роках ХХ ст. Його застосовували щодо вихованців, які не реагували чи навпаки були агресивні щодо педагогічних впливів учителів. А.С. Макаренко зазначав, що в їхній поведінці спостерігалися лицемірство, розбещеність, озлобленість, заздрість, ледарство, схильність до безцільного проведення часу, безвідповідальність, неорганізованість, неухважність, емоційна нестійкість, слабка спроможність до опору негативному впливу інших.

Упродовж 50-60-х років ХХ ст. різні аспекти проблеми важковиховуваності неповнолітніх досліджувались досить тенденційно: правопорушення та злочинність звужувались відповідно до ціннісних орієнтацій радянської ідеології, як такі, що суперечили ідеям побудови соціалізму і комунізму. Вся система тогочасної народної освіти була спрямована на підвищення рівня ідейно-виховної роботи, що висувало перед педагогічною теорією необхідність підвищення уваги до подальшої розробки теоретичних проблем виховання і освіти. У зв’язку з вищевикладеним в 50-х роках ХХ ст. питання правопорушень неповнолітніх замовчувалося, натомість на першому плані педагогічної науки було ідейне та моральне виховання [6, с. 91]. У зв’язку з розробкою питань морального виховання вчені-педагоги досліджували проблему формування дисциплінованості школярів (Л.Е. Раскін, Е.І. Моносзон, В.Е. Гмурман, Н.С. Лукін, Т.Д. Лапченков). Різні порушення дисципліни підлітками у 50-х роках ХХ ст. розглядалися як першопричини важковиховуваності.

Проте, хоча в офіційній педагогіці не йшлося про дітей-правопорушників, в повоєнні роки існували колонії, спеціальні будинки, у яких перевиховували тих дітей, чия поведінка не

вписувалася в рамки офіційної концепції дитинства. До них належали безпритульні, неповнолітні, що скоїли проступки та правопорушення. Саме вихованців пенітенціарних установ у той час називали “неповнолітніми правопорушниками”. Поведінка таких підлітків мала назву “аномальна”. Вона характеризувалася втечами з дитячих будинків та інших закладів, бідністю, бродяжництвом, злочинами, тощо. Саме для боротьби з наслідками такої поведінки в повоєнні роки діяла мережа державних закладів, таких як дитячі кімнати міліції, приймальники-розподільники, трудові та виховно-трудова колонії. Карально-репресивні міри (по відношенню до підлітків, які скоїли проступки) складала замкнене коло: тогочасна державна політика в цій сфері практично сприяла росту дитячої злочинності. Перевиховної системи не існувало, і підліток, який один раз порушив закон і потрапив до кримінального середовища, зазвичай, вийти з нього вже не міг.

Таким чином, у 50-х роках поняття “важковиховувані” практично використовувалося в системі загальноосвітніх навчальних закладів щодо підлітків, які протидіяли впливам учителів, піонервожатих, батьків, неадекватно реагували на загальноприйняті вимоги та правила. Саме в цей період з’являються дослідження, присвячені питанням недисциплінованості школярів та попередження дитячих проступків. Окремою категорією неповнолітніх були неповнолітні, які виховувалися в закладах пенітенціарної системи. Саме стосовно них і вживалося поняття “правопорушники”.

У шкільній системі виховання 60–70-х рр. починає використовуватися поняття “педагогічно занедбані учні”. Головною проблемою того часу дослідники виділяють “постійну недисциплінованість окремих учнів, їх аморальні нахили” [2, с. 249].

Один із провідних дослідників 70-х років В.А. Крутецький до категорії “педагогічно занедбаних” зараховував тих підлітків, які характеризуються певними відхиленнями в моральному розвитку, наявністю закріплених негативних форм поведінки, недисциплінованістю.

Педагогічно занедбанними вважали підлітків, які демонстрували впертість, недисциплінованість, грубість, а в

крайніх випадках асоціальні форми поведінки та проступки типу правопорушень і навіть злочинів.

Радянська педагогічна психологія, на думку В.А. Крутецького, заперечувала вроджені, спадкові причини асоціальної поведінки педагогічно занедбаних підлітків. Глибоко вивчаючи різні відхилення в поведінці та формуванні особистості, умови, за яких школярі скоюють антисуспільні вчинки, мотиви порушення ними моральних норм та правил, автор робить висновки про соціальну обумовленість різноманітних відхилень в поведінці (вплив негативно-спрямованого мікросередовища, ненормальні взаємовідносини та побутовий лад в сім'ї, помилки навчання та виховання, тощо) [3, с. 249]. Тому, всі ці причини можна віднести до конкретних психологічних і педагогічних. Враховуючи викладене, В.А. Крутецький ототожнював поняття “важкі діти” з “педагогічно занедбанними”. Він наголошував, що педагогічно занедбані, це діти, стосовно яких був допущений педагогічний прорахунок, педагогічна помилка, ігнорований принцип індивідуального підходу до виховання, діти, на яких вчасно не звернули увагу, не застосували необхідних заходів щодо корекції їх поведінки. Тобто, до категорії важких потрапляли школярі, які “випали” із процесу нормального навчання та виховання, діти, у яких не склалися правильні відносини з учителями, які не знайшли свого місця в колективі і соціально сприйнятливих способів самоствердження в ньому [6, с. 249].

Як засвідчує Е.І. Монозон, педагогічна думка періоду 70-х років, не надавала важкому або педагогічно занедбаному школяреві негативної характеристики. Сам термін не містив у собі осуду. “Важкий” не означав “поганий”, “негідний” або “безнадійний”. “Важкий” – це такий школяр, який вимагає особливого ставлення, пильної уваги вихователя і колективу, учень, до якого необхідний індивідуальний підхід у вихованні [6, с. 249]. Що стосується проявів педагогічної занедбаності, то науковці 70-х років виокремлювали впертість, недисциплінованість, грубість, брехливість, лень, зухвалість та неповажливе ставлення до дорослих [6, с. 253].

У кінці 70-х на початку 80-х років ХХ ст. педагогами М. Алемаскіним, Г. Медведєвим, І. Невським, психологами Л. Зюбіним, Е. Костяшкіним виконується ряд фундаментальних

досліджень з проблеми важковиховуваності та педагогічної занедбаності школярів. У зв'язку з цим, 80-ті роки характеризуються зміною ставлення до важковиховуваності та педагогічної занедбаності дітей. Поряд із зазначеними поняттями з'являється термін "соціальна запущеність" [6]. В основі соціальної запущеності, на думку учених, – по-перше, серйозні недоліки сімейного виховання, прогалини в знаннях, і пов'язані з цим неуспіхи в навчанні. По-друге – порушення у взаємодіях з оточуючими, які носять конфліктний характер; і по-третє, біологічна нездатність, недостатність й дефекти психофізіологічних якостей особистості.

Науковці 80-х років відзначали провідну роль середовища у формуванні розвитку педагогічної запущеності, при цьому виокремлювали: порушення або відсутність соціально корисних зв'язків та відносин підлітка; присутність негативного впливу мікросередовища, в якому він опинився [6, с. 55].

Прогалини в моральному вихованні особистості (моральна деформованість), вплив негативного мікросередовища, бездоглядність можуть провокувати соціальну запущеність підлітка, яка виявляється в своєму крайньому виявленні в правопорушеннях та злочинах [6, с. 56].

У наукових дослідженнях 80-х років, зокрема, у працях М.М. Фіцули головною першопричиною соціальної запущеності виокремлюється домінуюча роль соціального оточення, зокрема учнівського та педагогічного колективу. Для соціально запущених підлітків характерні такі негативні риси як індивідуалізм, егоїзм, невміння підпорядковувати свої інтереси інтересам колективу. Внаслідок цього створюються нездорові відносини між колективом і важким учнем [10, с. 60-61].

Значний інтерес до вивчення причин та особливостей соціально запущеної поведінки підлітків виявляється у працях психологів. Саме у 80-х роках ХХ ст. Відомі психологи, такі як А.Е. Лічко, К.К. Платонов вводять до наукового обігу поняття "делінквентна поведінка". Даний термін був запозичений із зарубіжної психологічної науки і використовувався у різних значеннях. Зокрема, К.К. Платонов ототожнював делінквентну поведінку з поведінкою, що відхиляється від норми, правопорушеннями. Натомість, А.Е. Лічко обмежив ним дрібні антигромадські дії, що не спричиняють за собою кримінальної

відповідальності: шкільні прогули, приналежність до асоціальної групи, дрібне хуліганство, знущання над слабкими, здирництво, викрадення мотоциклів [4, с. 52].

Зацікавленість проблемою делінквентної поведінки загалом і неповнолітніх зокрема, посилюється наприкінці 90-х років ХХ ст. і пролонгується станом на початок ХХІ ст., оскільки впродовж останніх років під впливом низки специфічних факторів зумовлено зростання негативних явищ у суспільстві й делінквентних проявів у середовищі неповнолітніх.

У період перебудови спостерігається хвиля дитячої злочинності та важковиховуваності. Основну причину дослідники вбачають в соціально-економічних потрясіннях, у морально-етичній і правовій нестабільності в суспільстві. На тлі загальної дестабілізації в суспільстві, загострення криміногенних ситуацій, що особливо відзначалося в 90-ті роки, діти та підлітки більше, ніж дорослі підпадали під вплив зазначених факторів. Педагоги 90-х років зіштовхнулися зі зміною проблем відхилень у поведінці підлітків. А саме: посилення впливу неформальних груп підлітків, асоціальної спрямованості на однолітків. Виходячи з викладеного, дослідники того часу основну причину важковиховуваності вбачали у неможливості підлітків знайти гідне місце серед ровесників, одержати високу оцінку товаришів [5, с. 46]. Подібної точки зору дотримується відомий вчений у галузі соціальної педагогіки Л.І. Міщик. Вона зазначає, що важливе місце посідає сфера міжособистісних стосунків у колективі. Якщо в цій сфері є випадки порушення (знехтувана позиція підлітка у групі, конфлікти з товаришами, класними керівниками, вчителями), то створюється ґрунт, який сприяє перетворенню важкого підлітка у педагогічно занедбаного, а далі – у правопорушника, або делінквентного підлітка [5, с. 47].

Аналіз соціально-педагогічних досліджень початку ХХІ ст. проблеми делінквентної поведінки підтверджує її асоціальний характер. Так, В.П. Лютий у своїх дослідженнях зазначає, що делінквентна поведінка – це поведінка індивіда, який порушує норми громадського правопорядку, загрожує благополуччю інших людей або суспільству взагалі та може бути правомірно покараним. У широкому значенні делінквентна поведінка – це правопорушення некримінального характеру, порушення офіційно визначених правил поведінки та дисциплінарних вимог.

У вузькому значенні делінквентною поведінкою в літературі називають некримінальні правопорушення чи протиправну поведінку дітей та підлітків. Делінквентна поведінка є одним із видів девіантної поведінки, яка порушує закріплені в законах та інших нормативних документах найважливіші для суспільства норми. Вона безпосередньо пов'язана із соціальною дезадаптацією індивіда та викликана його неспроможністю або небажанням задовольнити свої потреби правомірним шляхом [8, с. 59-62].

На думку соціолога, В.М. Пічи, делінквентна поведінка – це усі серйозні, свідомі чи несвідомі порушення, що підпадають під категорію протиправної дії [9, с. 83].

Л. Васерман, І. Горьківська, Є. Романішина визначають делінквенту поведінку як провину, схильність або психологічну тенденцію до правопорушень, агресивність, брехливість, ворожнечу, жорстокість та пропуски занять.

Немченко С.Г. під делінквентної розуміє таку поведінку, що тягне за собою карні дії. Делінквент, з його точки зору, це особа у віці до 18 років, чия поведінка шкодить іншій особі чи групі й перевищує межу, встановлену нормальними соціальними групами на даному етапі розвитку суспільства.

Сутність протиправної поведінки Змановська О.В. виводить із дій особистості, які відхиляються від встановлених в даному суспільстві та в даний час законів, дій, які погрожують благополуччю інших людей або соціальному порядку [1, с. 97].

Таким чином, уведенню у тезаурус соціальної педагогіки поняття “делінквентна поведінка” передували різні дефініції щодо підлітків, які порушували моральні та правові норми. Ці поняття були загальноновживаними у теорії виховання класичної педагогіки у другій половині ХХ ст. Разом з цим, розвиваючись як наука міждисциплінарна, соціальна педагогіка при характеристиці асоціальних відхилень підлітків базувалася на теоретичних надбаннях психології, юриспруденції, соціології та права. Тому, починаючи з кінця 90-х ХХ ст. у соціальній педагогіці активно використовують термін делінквентна поведінка підлітків, запозичений з психології, а її передумовою розглядають важковиховуваність, педагогічну та соціальну занедбаність неповнолітніх.

Література:

1. Змановская Е. В. Девиантология: (психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Елена Валерьяновна Змановская. – М.: Академия, 2003. – 287 с.
2. Кочетов А. И. Работа с трудными детьми: кн. для учителя / А. И. Кочетов, Н. Н. Верцинская. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
3. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников : кн. для учителей и классных руководителей / Крутецкий В. А. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
4. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / Личко А. Е. – Л. : [б. и.], 1983. – 168 с.
5. Міщук Л. І. Соціально-психологічні та педагогічні проблеми дезадаптації дітей і підлітків: [навч. посіб.] / Л. І. Міщук, Г. Білоусова. – Запоріжжя : [ЗДУ], 2003. – 106 с.
6. Монозон Э. И. Становление и развитие советской педагогики, 1917-1987 : кн. для учителя / Монозон Э. И. – М. : Просвещение, 1987. – 224 с.
7. Селецкий А. И. Несовершеннолетние с отклоняющимся поведением / А. И. Селецкий, С. А. Тарарухин. – К. : Виц. шк., 1981. – 232 с.
8. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [Т. Ф. Алексеєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько та ін.] ; за ред. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
9. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : навч. посіб. / [упоряд. В. М. Піча та ін. ; за заг. рад. В. М. Пічі]. – К. : Каравела ; Львів : Новий Світ-2000, 2002. – 480 с.
10. Фіцула М. М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів / Фіцула М. М. – К. : Рад. шк., 1981. – 104 с.

In the article the retrospective analysis of concept is conducted the delinkventne conduct of teenagers from the mean of XX c. was begun by XX c.

В статье проведен ретроспективный анализ понятия делинквентное поведение подростков от середины XX в. до начала XXI в.

Ключевые слова: *подростки, трудновоспитуемость, социальная запущенность, делинквентное поведение.*

УДК 37.035**М.М. Ворник, м. Хмельницький****ВИХОВАННЯ У НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМ'ЯХ**

Проаналізовано сутність поняття “неблагополучна сім'я”, її характеристики, визначено напрями соціально-педагогічної діяльності класного керівника з батьками та методи допомоги їм у вихованні молодших школярів.

Ключові слова: *мікроклімат сім'ї, соціальний інститут, статус сім'ї, неблагополучна сім'я, модель допомоги сім'ї, рівні соціально-педагогічних технологій.*

Важливою ланкою суспільства завжди була сім'я, від якої залежить його розвиток, успішне функціонування і стабільність. А відтак високий культурний, моральний, фізичний та економічний стан сім'ї мусить бути завжди в полі зору держави та її громадських організацій.

У концепції “Сім'я і родинне виховання”, розробленій у 1996 р. науковими співробітниками лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання, зазначено: “Сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини: забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального й духовного розвитку” [5, с. 54].

Метою нашої статті є визначення особливостей виховання молодших школярів у проблемних сім'ях і надання педагогічних порад їх батькам, щодо покращення цієї важливої справи.

Чимало українських та зарубіжних науковців займалися дослідженнями сім'ї як важливого чинника соціалізації особистості та родинного виховання (Ю.Азаров, Т.Алексєєнко, І.Бех, О.Бондарчук, Н.Бугаєць, М.Буянов, О.Власова, М.Галагузова, З.Зайцева, І.Зверєва, А.Капська, С.Ковалев, Я.Коменський, А.Конончук, С.Литвиненко, А.Макаренко, А.Мудрик, К.Ушинський, В.Постовий, О.Савченко, В.Сорочинська, В.Сухомлинський, С.Тетерський, В.Титаренко, С.Тищенко, І.Трубавіна, П.Щербань та ін.), проте деякі аспекти залишились не досліджені, в основному вони пов'язані з вихованням дітей із проблемних сімей.

Особливу увагу ми приділимо дітям молодшого шкільного віку, адже саме вони найбільш чуттєво відчують

непорозуміння, негаразди, психічні та фізичні перевантаження. Діти такого віку потребують особливої уваги, опіки, виховного впливу та взаєморозуміння, адже вони перебувають у стані духовного, морального, інтелектуального та фізичного розвитку. Найпершим та найважливішим інститутом соціалізації для дитини є сім'я. Проте, залежно від виховання, освіченості та культури кожного члена сім'ї, мікроклімат у ній може бути як позитивним, так і негативним, а це все насамперед позначається на дитині.

З погляду соціальної психології сім'я є соціальною групою (що відповідає певним нормам і цінностям конкретного суспільства), об'єднаною сформованою у спільній діяльності сукупністю міжособистісних відносин (подружжя між собою, дітей до батьків, батьків до дітей і дітей між собою), які проявляються в любові, прив'язаності та інтимності її членів [2, с. 276].

З педагогічного та соціально-психологічного поглядів сім'я – це основана на шлюбі чи кровному спорідненні мала група, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю та взаємодопомогою; у ній виробляється сукупність норм, санкцій та взірців поведінки, які регламентують взаємодію між подружжям, батьками і дітьми, дітьми між собою [1, с. 4; 13, с. 90].

Такі вчені, як О.Безпалько, Н.Волкова, А.Мудрик, С.Пальчевський та ін., вважають, що сім'я створює персональне середовище життя і розвитку особистості, якість якого можна визначити такими **параметрами**:

- 1) демографічний – структура сім'ї (велика, включаючи інших родичів чи нуклеарна, включаючи тільки батьків і дітей; повна чи неповна; бездітна, одnodітна, мало- чи багатодітна);
- 2) соціально-культурний – залежить від освітнього рівня членів сім'ї та їх участі в житті суспільства;
- 3) соціально-економічний – визначається майновими характеристиками і зайнятістю членів сім'ї;
- 4) техніко-гігієнічний – характеризує умови проживання, обладнання житла, особливості способу життя.

З психологічного погляду, розрізняють сім'ї зі сприятливим і несприятливим психологічним кліматом. Сім'ї зі сприятливим психологічним кліматом – це так звані благополучні сім'ї,

характеризуються згуртованістю, доброзичливістю і водночас високою вимогливістю подружжя один до одного, відповідальністю, почуттям захищеності й емоційної задоволеності в сім'ї. Важливий показник сприятливого сімейного психологічного клімату – прагнення до спільного розв'язання сімейних проблем, проведення дозвілля при одночасній відкритості сім'ї, її широких соціальних контактах. Сім'ї з несприятливим психологічним кліматом характеризуються насамперед напруженістю чи навіть конфліктністю міжособистісних стосунків, коли члени сім'ї негативно ставляться один до одного, їм властиве почуття незахищеності, емоційного дискомфорту від перебування в сім'ї [1, с. 9].

Сім'ї, чий виховний потенціал та спосіб життя близькі до аморального, не в змозі належним чином забезпечити здоровий фізичний, моральний та психічний розвиток дитини. Саме такі сім'ї, з педагогічної та психологічної точки зору, класифікують, як проблемні чи неблагополучні. Вони потребують особливого піклування, допомоги та співпраці, адже в центрі уваги перебуває дитина. А діти – це наше майбутнє.

Отже, неблагополучна сім'я – це сім'я, яка через об'єктивні або суб'єктивні причини втратила свої виховні можливості, внаслідок чого в ній виникають несприятливі умови для виховання дитини [3, с. 222].

До неблагополучних належать:

- сім'ї, де батьки – алкоголіки, наркомани, ведуть аморальний спосіб життя. У таких сім'ях формування дитини спотворюється. Вона народжується слабкою, хворобливою, страждає на нервово-психічні захворювання, росте без турботи, опіки, не має найнеобхіднішого;
- сім'ї асоціальні, члени конфліктують з морально-правовими нормами суспільства, схильні до правопорушень;
- сім'ї конфліктні, у них відбуваються постійні конфлікти між батьками, батьками і дітьми, що проявляються у сварках, суперечках, взаємних образах, грубошах, навіть бійках. Виникають такі сім'ї через брак у взаємостосунках між батьками взаєморозуміння, взаємодопомоги, щирості, морально-емоційної вихованості. Тут панують грубість, чвари, взаємні погрози, стійке незадоволення, що призводить до сімейної кризи. У дітей формуються підвищена

збудливість, страх, невпевненість у своїх силах. Нестачу позитивних емоцій вони компенсують пошуком їх у вуличних компаніях, бродяжництві, вживанні алкоголю, наркотиків;

- сім'ї неповні, в яких дитину виховує один з батьків, переважно матір. Виникають вони здебільшого внаслідок розлучення подружжя, смерті одного з батьків, позбавлення батьківських прав тощо. У таких сім'ях спілкування з дітьми збіднене, часто вони відчують труднощі побутового характеру, психологічний дискомфорт, тому нерідко їм не вистає рівноваженості, доброзичливості, натомість виявляють надмірну роздратованість, байдужість;
- сім'ї зовні благополучні. Систематично припускаються серйозних прорахунків у сімейному вихованні через низьку педагогічну культуру та неосвіченість (сім'ї, де взаємостосунки з дітьми є формальними; відсутня єдність у вимогах до дитини, наявні бездоглядність, надмірна батьківська любов або суворість у вихованні, застосовуються фізичні покарання тощо);
- сім'ї соціального ризику. Це соціально-незахищені сім'ї, які потребують соціальної допомоги та підтримки (малозабезпечені, багатодітні, з дітьми-інвалідами, батьками-інвалідами, неповні). Вони не можуть повноцінно виконувати свої функції внаслідок складних соціальних умов [3, с. 222-223].

Організації соціально-педагогічної діяльності школи сприяють Закон України "Про освіту" (1996 р.), у якому визначено статус провідного фахівця із соціального виховання – соціального педагога – в школі (ст. 22), Концепція виховання в національній системі освіти, методичні рекомендації, викладені у збірнику "Орієнтовний зміст виховання в національній школі" (К., 1996) [6, с. 60].

Отже, педагогічну допомогу їм повинна надавати саме школа, де навчаються діти із таких сімей, і цим самим допомогти їм у позитивному, благополучному становленні, адаптації до суспільних норм та розвитку. Відповідальні педагоги повинні перебувати у постійному співробітництві з дитиною та її сім'єю, проводячи індивідуальні консультації, бесіди, заняття з сім'єю учня для ознайомлення батьків із педагогічними принципами, методами та засобами виховання, оскільки діти – це чисті невинні створіння, яким необхідний сімейний затишок, тепло, любов, увага та розуміння. Проте, не

у всіх сім'ях це можливо. Усі недоліки та прорахунки у вихованні дітей відображаються на їх психічному та фізичному здоров'ї.

Щоб успішно впоратись із цим важливим завданням, педагог сам повинен бути всебічно розвиненою особистістю і володіти глибокими знаннями, як психолога так і соціального педагога. Такі знання мусить забезпечити йому педагогічний навчальний заклад. Зокрема Хмельницька соціально-педагогічна академія користується рядом пріоритетних напрямів соціально-педагогічної роботи класного керівника:

- розробка й впровадження соціально-педагогічних програм роботи зі школярами;
- організація дозвільної роботи зі школярами;
- соціально-педагогічна робота в позашкільний час з різними групами школярів;
- соціально-педагогічна допомога вчителю щодо організації й проведення позашкільної роботи з школярами;
- залучення батьків до позашкільної роботи з дітьми;
- методична робота з учителями щодо організації діяльності;
- індивідуальна соціально-педагогічна робота зі школярами, їхніми батьками в позашкільний час;
- взаємодія з різними молодіжними організаціями, культурними, фізкультурно-оздоровчими та туристичними установами з організації соціально-педагогічної роботи зі школярами;
- взаємодія з місцевими органами, центрами соціального обслуговування, працівниками відділів з роботи з неповнолітніми в інтересах забезпечення колекційної й виховної роботи з окремими школярами [6, с. 66].

Якщо у тих чи інших питаннях учитель не достатньо компетентний, йому слід звернутися у найближчу соціальну службу школи чи безпосередньо до соціального педагога з метою консультації та методичної допомоги.

Для ефективного результату у роботі з сім'єю необхідно враховувати її особливості та конкретну ситуацію, вибрати такий аспект соціально-педагогічної роботи, що є найбільш актуальним, ефективним та дієвим.

Так, існують різні **моделі допомоги сім'ї**, завдяки яким спеціаліст співпрацює з нею. Домінують п'ять моделей :

1. Педагогічна модель ґрунтується на гіпотезі про низьку педагогічну компетентність батьків. Ця модель носить

профілактичний характер, у ній мають потребу проблемні, дисфункціональні сім'ї. Суб'єктом скарги у такому випадку найчастіше виступає дитина. Консультант разом з батьками аналізує ситуацію, креслить програму заходів, спеціаліст орієнтується не стільки на індивідуальні можливості батьків, скільки на універсальні з точки зору педагогіки і психології засоби виховання. Вона спрямована на підвищення психолого-педагогічної культури батьків, розширення і відновлення виховного потенціалу сім'ї, активне включення батьків у процес соціального виховання дітей.

Форми роботи у межах цієї моделі спрямовані на забезпечення батьків необхідними знаннями та методами виховання дітей. Для цього класний керівник використовує лекції і бесіди для батьків з питань сімейного виховання, проводить дискусії, запрошуючи на них більш досвідченіших батьків, що спроможні проаналізувати та обговорити реальні труднощі сімейного виховання.

2. Соціальну модель використовують у тих випадках, коли сімейні труднощі є результатом несприятливих зовнішніх обставин. У цих випадках, окрім аналізу життєвої ситуації і рекомендацій, є потреба у втручанні зовнішніх сил.
3. Психологічна (психотерапевтична) модель використовується тоді, коли причини труднощів дитини знаходяться у сфері спілкування, особистісних особливостях членів сім'ї. Модель передбачає аналіз сімейної ситуації, психодіагностику особистості, діагностику сім'ї. Практична допомога полягає у подоланні бар'єрів спілкування та виявлення причин його порушення.
4. Діагностична модель ґрунтується на припущенні про дефіцит у батьків спеціальних знань про дитину або свою сім'ю. Об'єктом діагностики є сім'я, а також діти і підлітки з порушеннями і відхиленнями у поведінці. Діагностичний висновок може виступати основою для прийняття організаційного рішення.
5. Медична модель передбачає, що в основі сімейних труднощів лежать хвороби. Завдання психотерапії – діагноз, лікування хворих і адаптація здорових членів сім'ї до хворих [7, с. 99-100].

До інших способів допомоги у виявленні та вирішенні конфліктних ситуацій у сім'ї належать технології, які розглядає

В.Шахрай. Він розрізняє такі **рівні** соціально-педагогічних технологій: профілактичний – на цьому рівні діяльність будується на принципі надання достовірної інформації. Один із шляхів – розробка таких спеціальних програм педагогічної освіти батьків, які б сприяли повноцінному функціонуванню сім'ї і запобіганню проблемам у взаєминах дітей і батьків. Створюючи такі програми, необхідно враховувати, що більшість із них не має спеціальної педагогічної освіти. Програма має бути спрямована на творче засвоєння педагогічних знань, з тим щоб вони стали керівництвом до дій і сприяли підвищенню ефективності виховання дітей; формування здатності осмислити сімейну діяльність, вміння приймати найбільш ефективні рішення відповідно до педагогічних закономірностей, принципів виховання; взаємне збагачення досвідом дитячо-батьківських взаємостосунків. Ефективність профілактичної діяльності залежить від правильного вибору способу спілкування з сім'єю. На початку зустрічі слід відзначити сприятливі сторони життя сім'ї, позитивні якості співбесідника. Завоювавши довіру, необхідно знайти тактовну форму для визначення проблеми. Діагностичний рівень. Обов'язковими етапами діагностики є такі: збір інформації, аналіз інформації, постановка соціального діагнозу. Проведення діагностики передбачає дотримання певних принципів, серед яких найважливішими є методологічні принципи: об'єктивність у зборі фактів і їх інтерпретація; множинність джерел інформації; достовірність інформації; клієнтоцентризм (дивитись на проблему, виходячи з інтересів клієнта). До етичних принципів належать: конфіденційність; ступінь відкритості – право клієнта; невтручання у приватне життя. На цьому етапі обов'язково використовуються такі діагностичні методи: спостереження, бесіда, анкета, тести. Реабілітаційний рівень складається із трьох підрівнів – індивідуального, групового, обцинного. На індивідуальному рівні використовують декілька технологій: консультування, телефонне консультування, метод "лист-звернення", соціальний патронаж. Груповий рівень. Методи групової реабілітації: бесіда, лекція, диспут, дискусія, збори та ін.. Значення цих форм роботи полягає в тому, що вони допомагають виявити проблеми, сприяють їх вирішенню, розвивають комунікативні навички клієнта.

Однією з ефективних технологій групової роботи є тренінг, під час якого використовують : міні-лекцію, диспут,

бесіду, використовують відеоматеріали, прийоми ігротерапії, арттерапії, “мозкової атаки” і т. ін. Метою обштинного рівня реабілітаційної роботи є анімація, стимулювання життєвого простору людей. Обштинна робота активізує зусилля людей з вирішення своїх загальних проблем, дозволяє покращити умови життя. Методи – лекції, дискусії, бесіди, організація масових акцій [9, с. 288-294].

При виборі технологій соціально-педагогічної роботи необхідний особливий, індивідуальний підхід із поступовим враховуванням усіх особливостей та характеристик проблемної сім'ї. Ефективність та результативність цієї роботи залежить від правильної постановки проблеми, якісного підбору інструментарію, позитивної й доброзичливої атмосфери.

Таким чином, до основних напрямів роботи в загальноосвітніх закладах відносять [6, с. 71-73]:

- підвищення ролі сім'ї в профілактиці виховання соціальної поведінки у дітей, яка відхиляється від норми;
- підвищення ролі загальноосвітніх закладів з попередження та подолання девіантної поведінки дітей та підлітків;
- розвиток доцільної взаємодії сім'ї та школи, сім'ї, школи та адміністрації, адміністративних органів влади за місцем проживання з попередження та подолання девіантної поведінки дітей та підлітків;
- розвиток позашкільної системи консультування та допомоги сім'ї та дітям у подоланні девіантної поведінки.

Ще відомий педагог А.Макаренко, звертаючись до батьків, говорив: “Виховання дітей – найважливіша галузь нашого життя. Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни і громадяни світу. Вони творитимуть історію. Наші діти – це майбутні батьки й матері, вони теж будуть вихователями своїх дітей. Наші діти повинні вирости прекрасними громадянами, хорошими батьками і матерями. Але й це не все: наші діти – це наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це наша провина перед іншими людьми, перед усією країною ” [4, с. 344].

Вагоме значення має цей вислів великого педагога А.Макаренка, адже наші діти – це досягнення всього нашого життя. І ми повинні невпинно працювати для них, і заради них.

Підсумовуючи сказане, спробуємо згрупувати думки щодо особливостей педагогічної допомоги неблагополучним сім'ям:

1. Такі сім'ї потребують постійної спільної уваги школи та інших суспільних організацій, що дасть змогу вирішувати не лише педагогічні проблеми, але й економічні і побутові.
2. У проблемних сім'ях повинні працювати висококваліфіковані фахівці, з великим педагогічним і життєвим досвідом, спроможні захистити права дітей та батьків від інколи несправедливих дій до них державних чиновників.
3. Особливу увагу слід звернути на стиль спілкування з членами таких сімей. Він мусить бути доброзичливим, толерантним, дружнім. Читання моралі та ще й з "металом" у голосі користі не дадуть, а от похвалити за найменший успіх дітей, чи їх батьків потрібно. Це викликає позитивні емоції і бажання працювати в такому руслі.
4. У перекладі з грецької "школа" означає "будинок радості". Було б дуже добре, якби всі усвідомили це і діяли таким чином, щоб це було саме так, і в першу чергу для дітей із неблагополучних сімей.

Отже, вчитель повинен перебувати у постійному контакті з сім'єю учня, співпрацювати з нею, допомогти у вихованні дитини та вирішенні проблемних ситуацій. У зв'язку з кризовими ситуаціями у нашому суспільстві дедалі більше сімей можна вважати проблемними, хоча раніше їх вважали благополучними. З'являється все більше і більше проблем, з якими не може впоратися молода сім'я. Та, на жаль, дуже мало сімей які свідомо визнають свої проблеми і звертаються до фахівця. При раціональному застосуванні індивідуального підходу, врахуванні особистих характеристик людини та застосуванні правильно підібраних методик, технологій, моделей, методів та напрямів соціально-педагогічної роботи результат буде ефективним та дієвим. Адже нашою метою є здорова, всебічно та гармонійно розвинена особистість з високими показниками духовного та морального виховання.

Література:

1. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : Курс лекцій / О.І. Бондарчук – К. : МАУП, 2001. – 96 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І.Власова – К. : Либідь, 2005. – 400 с.

3. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. П. Волкова – К. : Видавничий центр “Академія”, 2002. – 576 с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка : Підручник / А. І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
5. Мальцева О. І. Педагогічна культура сім’ї як соціально-педагогічна проблема // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 54-58.
6. Рудь М. В. Соціально-педагогічна робота в загальноосвітній школі : навчально-методичний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / М. В. Рудь – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 254 с.
7. Соціальна робота : технологічний аспект : навч. посіб. / [Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х., Вакуленко О. В. та ін.] ; за ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навч. літ-ри, 2004. – 352 с.
8. Трубавіна І. М. Методи вивчення сім’ї : науково-методичні матеріали / За ред. І. М. Трубавіної – Х. : УДЦССМ, 2001. – 68 с.
9. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навч. посіб. / В. М. Шахрай – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 464 с.
10. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки дет. психиатра : Кн. для учителей и родителей / М. И. Буянов – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
11. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб.[для студ. пед. вузов] / под ред. В. А. Слостенина. – [2-е изд., испр. и доп.] – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 192 с.
12. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности / В. Я. Титаренко – М. : Мысль, 1987. – 352 с.

At the article we have considered the notion of “unhappy family”, it’s parameters, psychological microclimate, recognized the directions of form-master social-pedagogical activity, family assistance methods of pupils upbringing.

Key words: *microclimate in a family, social institute, family’s status, unhappy family, family assistance model, the levels of social-pedagogical technologies.*

В статье проанализировано сущность понятия “неблагополучная семья”, её параметры, психологический микроклимат, определены направления социально-педагогической деятельности классного руководителя с родителями и методы помощи им в воспитании младших школьников.

Ключевые слова: *микроклимат семьи, социальный институт, статус семьи, неблагополучная семья, модель помощи семье, уровни социально-педагогических технологий.*

УДК 37.017

І.М. Мачуська, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА ЩОДО ПІДЛІТКІВ У НЕПОВНІЙ СІМ'І

Розглянуто основні педагогічні засоби попередження насильства щодо підлітків у неповній сім'ї.

Ключові слова: фізичне насильство, психічне насильство, профілактика насильства, типологія підлітків.

Наше суспільство на етапі розбудови України як незалежної, демократичної, правової держави, переживає певні негативні соціальні явища. До таких явищ належить і насильство, яке значною мірою загрожує життєдіяльності людини.

У той же час Конституція України визнає життя і здоров'я людини одними з найвищих соціальних цінностей. Закон України "Про загальну і середню освіту" одним із головних визначає завдання захисту неповнолітніх від різних форм насильства в контексті Всесвітньої декларації прав дитини. Ці ж завдання визначені й Державними стандартами середньої освіти. Актуальною є резолюція, ухвалена 57-ю сесією Генеральної Асамблеї ООН № 57 (березень 2004 року) про проведення досліджень з проблеми насильства щодо дітей.

Нині третина дітей в Україні щороку є свідками актів насильства в сім'ї. Як свідчить світова практика, діти матерів, які зазнали знуцань, у шість разів частіше намагаються покінчити життя самогубством та їх діти схильні до зловживань наркотиками і алкоголем [4].

Профілактиці насильства щодо підлітків присвячено ряд наукових досліджень. Психологічні аспекти насильства щодо підлітків розроблялися в дослідженнях А.Асмолова, Б.Братуся, Т.Драгунової, В.Знакова, Н.Зинов'євої, Л.Зюбіна, Н.Левітова, Н.Максимової, Н.Михайлової, К.Сельченко, Л.Семенюк, Н.Солдатенко, Н.Тарабриної, Д.Фельдштейна. Проблеми насильства були також присвячені роботи зарубіжних психологів: А.Бандура, Р.Берона, А.Брауна, К.Бютнера, А.Мічерліха, М.Пападопулу, Д.Річардсона, Р.Соонетс, З.Фрейда, З.Хола, В.Холічер.

© *І.М. Мачуська, 2009*

Розробку педагогічних аспектів вирішення згаданої проблеми здійснювали Ю.Антонян, М.Асанова, П.Блонський, В.Боровик, Л.Волинець, Ф.Думко, М.Казакіна, В.Караковський, В.Ковальов, Г.Лактіонова, В.Оржеховська, П.Пономаренко, В.Ролінський, Т.Федорченко, В.Фуркало, Н.Щербак.

Аналіз наукових досліджень підтвердив, що в сучасних умовах недостатньо здійснюється цілеспрямований процес орієнтації педагогічних колективів на запобігання проявів насильства щодо підлітків.

Метою статті є висвітлення педагогічних засобів попередження насильства щодо підлітків у неповній сім'ї.

Насильство в сім'ї виявляється як комбінація фізичної, та емоційної образи. Результати спостережень, опитувань, бесід засвідчили, що прояви насильства в сім'ї різноманітні: дитину штовхають, завдають біль ударами, завдають рани, фізично перешкоджають їй при спробі вийти з дому, закривають дитину в помешканні; залишають одну в небезпечних місцях, не надають медичної допомоги, не дають спати вночі, відмовляють у продуктах харчування та інших необхідних для дитини речах; псують її майно, ображають батьків дитини, братів та сестер, погрожують заподіяти шкоду родичам або друзям та інше. Це є прояви фізичного насильства із елементами насильства психічного.

Насильство психічне в сім'ї проявляється в емоційних образах: дитину принижують, кричать на неї та кривдять; ігнорують почуття дитини; висміюють її переконання, не звертають уваги на ніжні почуття дитини; забороняють виходити на вулицю, гуляти з однолітками; маніпулюють нею, використовуючи при цьому неправду й незгоду; кривдять її знайомих і друзів з тим, щоб позбавитися їх; батьки не виконують своїх обов'язків; стримують позитивні почуття щодо дитини, маніпулюють дитиною тощо.

Важливим є те, що підлітки у віковій ієрархії становлять особливу групу. Більшість вчених дотримуються точки зору, відповідно до якої підлітки поділяються на дві основні групи: молодших (11-12 років) і старших (13-15 років) підлітків. Підлітковий вік характеризується труднощами росту і соціального дозрівання. Так, молодші підлітки значною мірою прагнуть відмежуватися від усього підкреслено дитячого. Намагання бути і вважатися дорослим – стрижнева особливість

особистості підлітка, яка виражає його нову життєву позицію щодо людей, навколишнього світу, визначає зміст і спрямованість соціальної активності, систему прагнень, переживань.

Діти цього віку значно відрізняються характером і поведінкою. З одного боку, вони надзвичайно зосереджені на собі, а з іншого, здатні на вражаючий прояв альтруїзму. Їхня увага легко перестрибує з предмета на предмет, однак вони можуть сидіти тривалий час, зосередившись на тому, що їх дійсно цікавить. Іноді підлітки здаються байдужими і неуважними до інших, але коли цього найменше очікують, вони можуть показати свою любов і готовність допомогти. У цій непередбачуваності, киданні з однієї крайності до іншої знаходить своє вираження підлітковий період.

У соціальному плані підліток залишається школярем, але у його внутрішньому світі спостерігається мотиваційний вакуум, тобто старі мотиви молодшого школяра зруйновані, а нових, заснованих на новому, більш високому рівні, ще немає. Навчальна діяльність, яка забирає значну частину доби, має переважно індивідуальний характер. Вона не узгоджується з потребою у спілкуванні з однолітками. З цього випливає багато проблем соціального плану.

Насильство щодо підлітків у нашому розумінні – це дії або бездіяльність, які застосовуються примусово однією стороною над іншою з метою фізичного, психічного задоволення. Зокрема, психічне (емоційне) насильство щодо підлітків – це будь-яка дія, що викликає у дитини стан емоційної напруги, піддаючи небезпеці віковий розвиток її емоційного життя. Фізичне насильство щодо підлітків – це навмисні дії, що викликають у них відчуття фізичного болю.

Соціокультурними детермінантами насильства щодо підлітків є нерозуміння суспільством насильства як соціальної проблеми; неефективна превентивна політика держави; відсутність у суспільній свідомості чіткої оцінки фізичних покарань, психічних образ; демонстрація насильства через засоби масової інформації; недосконале законодавство.

За сучасних умов українське суспільство потребує зміцнення виховної функції української родини, її орієнтації на життєво важливі загальнолюдські та національні цінності, що найповніше виявляються в ідеалах самої сім'ї, праці, культурі.

Однак сім'я сьогодні не спроможна самотійно вирішити це завдання; доволі часто її ціннісні орієнтації мають хибне спрямування, що повною мірою позначається на дитині, її становленні та розвитку як особистості.

У неповних сім'ях частіше жінки самі виховують дітей. Неповна сім'я, при всій жертвності й героїчних зусиллях матері, не може забезпечити повноцінних умов соціалізації дитини, під якою психологи розуміють звичайно весь процес входження його в соціальне середовище, пристосування до неї, освоєння соціальних ролей і функцій. І от процес цієї соціалізації, тобто входження дитини з неповної родини в соціальне середовище, ускладнюється й деформується.

Дослідження показують, що самотня мати має більше виражену установку на виховання дітей, ніж мати в повній родині. Процес виховання і вся система відносин матері з дітьми емоційно більше насичені. Мати прагне своїм впливом, своєю любов'ю, своєю турботою компенсувати те, що, на її думку, діти недоодержують через відсутність батька. Стосовно дітей така мати займає охоронну, контролюючу, стримуючу ініціативу дитини позицію. Це сприяє формуванню емоційно ранимої, безініціативної, несамостійної, що піддається зовнішнім впливам, "ззовні керованої" егоїстичної особистості.

Необхідно враховувати і вплив зовнішнього середовища. Дитина з неповної родини частіше виявляється об'єктом морально-психологічного тиску з боку дітей із благополучних повних родин, що веде до формування почуття непевності, а нерідко й озлобленості, агресивності. У таких дітей можуть не сформуватися альтруїстичні й гуманістичні якості, риси, без яких неможливе створення вже власної благополучної сімейної обстановки. Формування особистості дитини ще більше ускладнюється в тому випадку, якщо вона була свідком або учасником сімейних конфліктів і скандалів, які привели його батьків до розлучення. Відсутність чоловіка в родині особливо деформує процес соціалізації хлопчиків, для яких у ній не виявляється природної соціальної моделі для наслідування.

Ще складніше процес соціалізації дітей відбувається там, де мати наполегливо намагається влаштувати свою долю. У такій родині часто з'являються нові чоловіки. Деякі з них поселяються у квартирі, перебудовують на свій лад сімейний

побут, вимагають від дитини певного відношення до себе, а потім ідуть. Їхнє місце займають інші, і все починається спочатку. Дитина занедбана, вона почуває себе нікому не потрібною. У таких умовах ускладнюючим фактором є прояви насильства щодо дитини.

Плануючи профілактичні стратегії попередження насильства щодо підлітків у неповній сім'ї, де більше передумов для переживання стресу, ніж у звичайній, важливо диференціювати роботу з урахуванням основних факторів ризику. Зокрема, такими є наступні фактори: низький прибуток і постійний брак грошей викликають напруженість, пов'язану з незадоволеністю основних потреб членів сім'ї; безробіття або тимчасова робота; багатодітна сім'я, що вимагає великих емоційних і матеріальних витрат; молода сім'я, народження дитини в поєднанні з незрілістю особистості батьків, низьким рівнем освіти погіршує соціально-економічні умови сім'ї; належність до релігійної секти, проживання в обмеженому колі людей – селі, маленькому містечку, в поєднанні з безробіттям та низьким рівнем освіти призводять до соціальної ізоляції й обмежують можливості підтримки і соціального контролю; погані квартирні умови, перенаселеність житлової площі призводять до додаткової напруженості, що може спровокувати насильство; відсутність соціальної допомоги.

Важливо враховувати, що прямо вивчати прояви насильства в сім'ї дуже важко, тому це робиться опосередковано, через спостереження типових переживань підлітків, де можна простежити випадки, коли практикується насильство в сім'ї. Педагогу це цілком під силу, та й самі діти часто знають про те, як живеться їхнім товаришам у сім'ї. Діти з сімей, в яких практикується насильство, відчувають постійний психологічний дискомфорт, для них – це справжня трагедія. Існує ряд спільних ознак, що характеризують переживання та поведінку дітей із сімей, в яких практикується насильство. Природно, що не всі ці ознаки притаманні усім таким дітям, але більшість з них все-таки має місце [2].

Діти із сімей, де практикується насильство, переживають відчуття страху. Він може проявлятися різним чином: від усамітнення та пасивності до насильницької поведінки. Дуже

часто цілком позитивна атмосфера притулків сприяє впливу минулих невіршених страхів.

Спостерігаючи за практикою насильства в сім'ї, діти доходять висновку, що насильство – це спосіб, яким дорослі вирішують свої конфлікти та наболілі проблеми. Оскільки ніхто не показав цим дітям, як слід говорити про їхнє почуття, вони часто не знають, що переживають або відчувають, і як можна виразити свої емоції та почуття у вербальній формі.

Життя в сім'ї, де практикується насильство, дуже напружене. Постійний стрес, який відчувають діти, часто призводить до того, що вони засмучені, розчаровані, втрачають рівновагу навіть при незначних труднощах.

У більшості сімей, в яких вдаються до насильства, цей факт не обговорюється відкрито. Батьки дають зрозуміти дітям, що не слід обговорювати сімейну ситуацію в школі або з друзями. Це змушує дітей відчувати себе якимись особливими. Деякі діти навіть думають, що з ними щось не те, оскільки їхнє життя в сім'ї відрізняється від життя їхніх однолітків.

Насильство в сім'ї завжди було закритою темою для суспільства. Та проводячи комплексні спостереження основних факторів сімейного середовища, які сприяють насильству щодо підлітків, можливо проводити діагностико-профілактичну роботу з сім'ями з урахуванням цих спостережень. Результати таких спостережень засвідчують, що більшість батьків зіштовхуються з проблемою агресії в підлітковому середовищі тоді, коли їхні діти виявляються в ролі жертв. Завданням педагога у таких випадках є роз'яснення батькам цієї ситуації. Педагог повинен мати високу компетентність і авторитет, адже батьків потрібно ознайомити з основними аспектами проблеми. Їхні тривоги з приводу поведінки дитини повинні одержати з боку педагога грамотне психологічне трактування.

У більшості випадків необхідно проводити з такими батьками спеціальні семінари та індивідуальні зустрічі. Найчастіше для проведення групових занять у рамках батьківських зборів рекомендується запрошувати фахівців (лікарів та психологів). Однак індивідуальні бесіди з батьками повинен проводити сам педагог. Іноді можна скоротити бесіду

і до нетривалої телефонної розмови, але головне у такій ситуації – підтримувати з батьками учнів постійний контакт. Необхідно переконати батьків, що, у випадку якщо вони не в змозі самостійно коригувати випадки підліткової агресії у своєї дитини, варто проконсультуватися з фахівцями, які можуть надати їм індивідуальну допомогу.

Отже, попередження насильства щодо підлітків у сім'ї має будуватися з використанням педагогічних засобів, які ґрунтуються на таких принципах: довіра та повага: визнання права дитини на її власні почуття, право на вибір друзів та форми діяльності, прояв незалежності, право на особисте життя, вірити дітям, поважати почуття інших з батьків; зовнішній прояв любові до дитини: виражати свою любов до дитини вербально, проявляти любов, коли дитина переживає фізичний та душевний біль; заохочення та підтримка: заохочувати дітей займатися тим, що їм цікаво, бути для них прикладом, дозволяти дітям не погоджуватися з вами, визнавати їхні успіхи, навчати їх корисних навичок; виділяти час для спілкування з дитиною: брати участь у житті дитини, заходах, в яких вона бере участь у шкільному житті, святах, знайомитись з її друзями, залучати свою дитину до своїх заходів, ділитися з нею своїм баченням життєвих цінностей; забезпечувати емоційну безпеку: говорити і чинити так, щоб діти відчували себе у безпеці та комфортно, бути м'якими, чуйними, уважними; забезпечити фізичну безпеку: забезпечити дитину дахом, одягом, підтримувати сімейний розклад, навчати правилам особистої гігієни та правильного харчування, слідкувати за безпекою; слідкувати за дисципліною: бути послідовними, дотримуватися правил поведінки відповідно до вікового розвитку дитини, усно визначати свої очікування та межі дозволеного, давати настанови, і не вдаватись до покарань.

Перспективою подальших розвідок даної проблеми може бути формування у підлітків життєвих навичок захисту своїх прав та інтересів у різних формах.

Література:

1. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх: навч.-метод. посібн. / Оржеховська В.М. – К.: Віан, 1996. – 352 с.

2. Ролінський В.І. Насильство щодо неповнолітніх: проблеми, профілактика: навч.-метод. посібн. / В.І. Ролінський– Одеса: Ветаком, 2003. – 220 с.
3. Федорченко Т.Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч.-метод. посібн. / Т.Є. Федорченко– К.: ТОВ “ХІК”, 2003. – 128 с.
4. Щербак Н.Д. Соціально-педагогічна профілактика жорстокого ставлення до дітей у сім’ї / Н.Д. Щербак // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 26-29.

The main pedagogical facilities of the warning the violence will present in respect of teenager in incomplete family.

Key words: *physical violence, psychic violence, preventive maintenance of the violence, typology of teenagers.*

Рассмотрены основные педагогические средства предупреждения насилия в отношении подростков в неполной семье.

Ключевые слова: *физическое насилие, психическое насилие, профилактика насилия, типология подростков.*

УДК 37.035.232.

Л.В. Повалій, Ю.І. Сидоренко, м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНОЇ СІМ'Ї ДО ВИЯВЛЕННЯ ГАРМОНІЙНОСТІ У ВЗАЄМИНАХ З БАТЬКАМИ

У статті подано результати констатувального етапу дослідження. Авторами проаналізовано застосовані під час експерименту окремі методики та за результатами отриманих даних визначено рівні сформованості готовності підлітків з неповних сімей до виявлення гармонійності у взаєминах з батьками.

Ключові слова: сім'я, неповна сім'я, підлітки, батьки, гармонійні взаємини.

У сучасному суспільстві сім'я і сімейне виховання переживають суттєві труднощі з ряду причин: посилюється розшарування сімей з рівня прибутків; зростає кількість розлучень, позашлюбних дітей; руйнується традиційна структура сім'ї (збільшення кількості неповних, альтернативних, маргінальних сімей); змінюються старі, загальноприйняті норми поведінки, характер подружніх відносин, взаємини між батьками і дітьми, ставлення до виховання. Сучасна сім'я стурбована прогресуючою інфляцією, безробіттям, недостатнім заробітком. Наслідком вищезазначених кризових явищ є звуження спілкування батьків з дітьми та послаблення виховних можливостей сім'ї, що провокує, в свою чергу, непорозуміння між дітьми та їх батьками, черствість та байдужість у їхніх стосунках. Звідси постає складна проблема поліпшення внутрішньосімейних взаємин, визначення оптимальних умов їх впливу на формування особистості дитини. Особливо актуально вбачається означена проблема за умови виховання дитини в неповній сім'ї, оскільки саме в ній спостерігається недостатність виховуючого впливу як матері (батька), що проживає з дитиною, так і того з батьків, хто мешкає окремо.

Основні теоретичні і методологічні, наукові напрямки з питань дослідження неповної сім'ї відображені в працях відомих українських та російських педагогів, психологів, зокрема,

© Л.В. Повалій, Ю.І. Сидоренко, 2009

А.Макаренка, В.Сухомлинського, К.Ушинського, Л.Виготського, О.Киричука, Г.Костюка, І.Синиці, Р.Скульського, М.Стельмаховича, В.Бондаревської, В.Котирло, С.Максименка, М.Шилової.

Теоретичні засади проблеми формування високої культури людських взаємин відображені у роботах психологів та соціологів І.Бестужева-Лади, І.Беха, Л.Венгер, Л.Виготського, О.Запорожця, І.Кона, Г.Костюка, А.Харчевої та ін. Проблеми сім'ї та гармонізації взаємин дорослих і дітей в ній вивчали такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як К.Абульханова-Славська, М.Алексеева, Ю.Альошина, В.Васютинський, О.Кононко, Л.Осьмак, Г.Івончик, Н.Массен, Дж.Конджер, О.Рюлле, Р.Перрон та ін.

Зважаючи на актуальність поставленої психолого-педагогічної проблеми, мета нашої статті полягає в дослідженні стану сформованості готовності підлітків з неповних сімей до виявлення ними гармонійності у взаєминах з батьками.

З метою вивчення та аналізу сучасного стану сформованості гармонійних взаємин батьків і підлітків у неповній родині було проведено констатувальний експеримент, у якому взяло участь 320 підлітків та 410 батьків, з яких 92 школярів та 50 батьків належали до неповних родин. Діагностика здійснювалась у 5-6 класах загальноосвітніх шкіл № 6, 52, 57 міста Миколаєва та № 1, 2 смт. Баштанки Миколаївської області.

Для досягнення поставленої мети, розв'язання завдань, окреслених у методиці дослідження, використовували ряд взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих методів, таких як бесіда, анкетування підлітків і їх батьків, міні-твори, методика ретроспективного аналізу біографій, тест незавершених речень, метод педагогічних спостережень тощо.

Для з'ясування рівня розуміння підлітками поняття "гармонійні взаємини" було проведено анкетування. Здобуті результати засвідчили, що значна група підлітків (39%) демонструють певне розуміння цього поняття, проте не повністю усвідомлюють його значущість для своєї сім'ї. На думку дітей цієї групи, гармонійними є "відмінні взаємини", "коли в родині батьки люблять дітей", "ті, що пов'язані з відсутністю конфліктів", "мир у родині", "злагода", "коли батьки та діти допомагають одне одному" тощо.

Підлітки з неповних родин давали такі визначення гармонійним взаєминам: узагальнюючі (24%): "коли ставишся

до всіх добре”, “коли все всіх влаштовує”, “коли все урівноважено”; ті, в яких ключовим словом було “взаємність” (18%): “взаємодопомога”, “коли в сім’ї взаєморозуміння та вдячність”, “взаємоповага”. Незначна кількість підлітків (5%) надала суперечливі відповіді, які вказують на повне нерозуміння дітьми цього поняття, для прикладу: “гармонійні взаємини – це погані та добрі”, “це сварки”, “серйозні, ділові”, “коли всі кричать один на одного”, “коли у кожного є свої справи”, “коли в родині є добробут”, “коли твої плани йдуть так, як ти хочеш”, “коли ти відносишся до старших добре, а не як тобі хочеться” та інші.

Наявність гармонійних взаємин між підлітками і їх батьками значною мірою залежить від якості спілкування батьків з дітьми. Порушена структура сімейного колективу нерідко сприяє виникненню конфліктності в сім’ї. У розлученій сім’ї причиною виникнення і загострення конфліктних ситуацій як між батьками і дитиною, так і між колишнім подружжям є перетягування кожним з батьків дитини на свій бік. Така ситуація створює тріщину в позитивних емоційних взаєминах дитини з батьком, який проживає окремо, а потім і у взаєминах з тим батьком, який живе разом з нею. У цих умовах дітьми виробляється подвійна норма поведінки. Вони часто використовують в своїх корисливих цілях можливості кожного з батьків, нерідко стають грубими, агресивними, неслухняними, часто втікають з дому. Починаючи критично ставитися до того батька, з яким вона живе, дитина, по суті, втрачає і його.

Дослідження показало, що батьки, які живуть окремо, спілкуються з дитиною без перешкоди з боку батька, який безпосередньо виховує дитину – 41%; з них, які спілкуються без перешкоди, але перетягують на свій бік дітей – 16%, а тих, які спілкуються з перешкодами – 25%, що негативно впливає на психіку дитини.

Під якістю спілкування розуміємо наявність спільних інтересів батьків і підлітків, взаємну зацікавленість у справах, проблемах тощо. З’ясовано, що лише 15% батьків, що мешкають окремо, регулярно цікавляться справами дитини, беруть безпосередню участь у її вихованні; 8% – спілкуються формально, задовольняючи в основному матеріальні запити підлітка. Це накладає свій відбиток на ставлення підлітків до батьків, зокрема характеризується наявністю шанобливості у

взаєминах, чи, навпаки, демонструванням байдужості або навіть ворожості у стосунках з батьками.

Використавши методику “Моя сім’я в минулому, тепер і в майбутньому”, було досліджено, що ставлення з повагою до батька, який проживає окремо, зафіксовано у третини підлітків із неповних сімей – 34%, суперечливе – у 46%, байдуже – у 12%, відкрито зневажливе – у 9%. До того з батьків, який живе з дитиною (частіше це – мати), зафіксовано таке ставлення: з повагою – 59%, суперечливе – 30%, байдуже – 8%, зневажливе – 4%.

Найбільш типовими судженнями підлітків 1-ї групи (з шанобливим ставленням до батька, що мешкає окремо), є: “Хоча тато живе окремо, все одно його люблю і прислухаюся до його порад” (Андрій М.); “Мені здається, що ставлення батька до мене не змінилося – він мене любить і піклується про мене, і я стараюся відповідати йому тим же” (Ростислав В.); “Татко був хворий, і я його провідувала в лікарні” (Марійка С.); “Я мрію, щоб батько вернувся до нас з мамою, бо я його дуже люблю, хоч знаю, що це нереально” (Діна К.).

Витримки з творів дітей 2-ї групи – з суперечливим ставленням до батька, що живе окремо: “Не можу йому пробачити, що покинув нас, хоч і дуже його люблю й шаную” (Сергій О.); “Серце зжимається, коли тато говорить погане про маму” (Катя М.); “Не можу змиритись, що мама з нами не живе – якщо вона повернеться, я буду найщасливіша” (Олеся К.). Ці судження засвідчують наявність у підлітків суперечливого ставлення до батька, що мешкає окремо – діти цієї групи не приховують своєї любові й поваги до батьків, але разом з тим не можуть змиритися з новим статусом сім’ї і з тим, що батько (мати) більше не живе з ними. З’ясувалося, що більшість цих підлітків пережили розлучення батьків нещодавно, тому їм не змогли остаточно змиритись з таким становищем у родині.

Діти наступної, третьої групи, демонструють байдуже ставлення до батьків, що мешкають окремо: “Я не можу говорити про свого батька ні хороше, ні погане, я його навіть не знаю” (Поліна М.); “Мені байдуже, що з ним, адже він нас покинув і нічим не допомагає” (Олексій Р.). З’ясувалось, що підлітки цієї групи розлучення батьків пережили здебільшого в ранньому віці, є діти, що не знають свого батька з тої причини, що він з ними не спілкується і не бере участі у їхньому вихованні.

I, насамкінець, підлітки четвертої групи не приховують відкрито зневажливого ставлення до батька: “Я не хочу його бачити і навіть чути про нього” (Жанна Р.); “Нас нічого не пов’язує, терпіти не можу його нову сім’ю” (Руслан Д.) та ін. Ці відповіді насторожують безапеляційністю у судженнях підлітків, наявністю певної ворожості по відношенню до батька, небажанням спілкуватися з ним.

Незадоволеними своїми стосунками з батьками є близько 45,9% опитаних підлітків з неповних родин, а не зовсім задоволеними 22,1%. 32% підлітків задоволені своїми стосунками батьками. Підлітки з неповних родин наводять наступні причини незадоволення взаєминами з батьками: сам факт існування того, що родина неповна (“тому, що тато з нами не живе, “тому, що батьки розведені”), різні погляди на виховання (“тому, що ми з мамою говоримо про мою поведінку”), нестача спілкування (“мама майже не буває вдома”) тощо.

Певна кількість дітей (1,5%) відмітили у анкеті відповідь “ні” або “не зовсім”, проте не змогли чи не захотіли пояснити чому, або написали “не знаю”. Причиною цього може бути замкненість підлітків, або ж небажання замислюватися та аналізувати власні взаємини з батьками.

Варто зазначити, що і ті підлітки, які задоволені взаєминами з батьками, і ті, які незадоволені, визнають, що конфлікт у родині має місце. Аналіз відповідей на запитання про частоту виникнення конфліктів в родині показує, що, на думку підлітків з неповних родин, у 11% сімей взагалі не виникають конфлікти, 51,9% опитаних обрали відповідь “практично ніколи”, час від часу конфлікти виникають у родинях 33% підлітків, часто – 1,9%. Про те, що в їх родинях дуже часто виникають конфлікти ситуації, не зізнався жоден з підлітків із неповних сімей. Отже, бачимо підтвердження того факту, що неповна родина не обов’язково є конфліктною. Серед основних причин виникнення конфлікту в родині переважна кількість підлітків з неповних родин виділили: власну погану успішність (29,6%), емоційне напруження у стосунках між батьками (28%), відсутність взаєморозуміння між батьками та дітьми (25,9%), а також власну погану поведінку (24,1%), важке матеріальне становище родини (14,8%), побутову невлаштованість (13%), безробіття (3,7%). Таким чином, ми бачимо, що хоча неповні родини є, зазвичай,

менш забезпеченими матеріально, це не являється основною причиною виникнення конфліктів у родинах, які приймали участь у дослідженні.

Аналізуючи власні взаємини з батьками, 35,2% підлітків відмітили, що у взаєминах з батьками вони є завжди чуйними та турботливими, “здебільшого” – 50% підлітків, “зрідка” – 13% опитаних, “часто проявляю грубість” відповіли 1,9% респондентів. Отримані дані показують, що підлітки з неповних родин схильні до певної ідеалізації свого ставлення до батьків, що можна пояснити наявністю у них знань про моральні норми і правила, необхідні для встановлення і розвитку гармонійних міжособистісних взаємин з батьками, проте це не є гарантом того, що ці знання підлітки застосовують на практиці. Припускаємо, що головною причиною невідповідності між очікуваним і бажаним у поведінці дітей з неповних сімей є недостатній прояв уваги до них з боку батьків (надмірна зайнятість на роботі матері (батька), що проживає з підлітком, один з батьків проживає далеко або ж створив нову сім’ю і не має змоги приділяти дитині досить часу та ін.).

Підтвердженням нашого припущення послуговували відповіді підлітків з неповних родин на запитання, які саме проблеми хвилюють підлітків у їхньому віці: більшість підлітків (52%) стурбовані відсутністю розуміння з батьками. На запитання “Що би Ви хотіли змінити у стосунках з батьками?” ми отримали наступні побажання дітей: “щоб батьки жили разом” (42%), змінити стосунки з рідними (29%), “ставлення батьків до мене” (14%), “щоб у батьків був для мене час” (9%), “щоб ніхто не сварився” (1,7%), “стосунки між мамою і бабусею” (1,7%), “характер батька” (1,7%), “вимогливість батьків” (1,7%), “щоб у нас не було проблем” (1,7%), “щоб моя сестра поїхала” (1,7%), “минуле” (1,7%). Змін у матеріальному положенні бажають 17% підлітків; 10,9% підлітків вважають, що зміни у стосунках з батьками мають починатися з них самих.

Подальше вивчення сформованості готовності і здатності підлітків до виявлення гармонійності у взаєминах з батьками відбувалося за результатами спостереження, об’єктом стали виключно підлітки з неповних родин. Аналіз результатів спостереження дозволив підтвердити результати, які були отримані раніше та доповнити їх.

Зокрема, було з'ясовано, що майже третина підлітків (32%) недостатньо усвідомлює необхідність допомагати батькам у вільний від навчання час виконувати певні розпорядження матері чи батька. За свідченнями батьків, підлітки цієї групи охочіше розважаються з друзями, дивляться телевізор чи грають у комп'ютерні ігри, аніж допомагають матері з хатньою роботою, на прохання про допомогу реагують здебільшого неохоче, або роблять вигляд, що не чують прохання; 47% підлітків допомагають батькам з хатньої роботи, але очікують винагороду за свою допомогу – грошову, або дозвіл зробити щось, що батьки, зазвичай, не дозволяють, наприклад, пізніше повернутися додому, або довше грати у комп'ютерні ігри; 21% підлітків допомагають батькам, не вимагаючи нічого взамін, пропонуючи свою допомогу добровільно. У спілкуванні з рідними ці діти, зазвичай, доброзичливі, сліdkують за мовою та вживають слова ввічливості, запитують про проблеми на роботі, цікавляться справами батьків.

У процесі спостереження було встановлено, що поведінка підлітків здебільшого визначається їхніми віковими особливостями, проте мотиви, що йдуть від самої діяльності, вчинків та переживань, які провокуються конкретними обставинами, також впливають на поведінку підлітків. Якщо робота викликає радість, приносить задоволення, батьки помічають допомогу підлітка та адекватно на неї реагують, то в дитини, як правило, виникає бажання самостійно виконувати роботу, щоб знову відчувати радість від виконаного.

У результаті аналізу здобутих емпіричних даних було встановлено чотири рівні сформованості готовності підлітків з неповних сімей до виявлення гармонійності у взаєминах з батьками: високий (відповідальний), достатній (конформістський), середній (пасивний), низький (безвідповідальний).

Проаналізовані результати засвідчили, що найбільша кількість підлітків з неповних родин перебуває на середньому (пасивному) рівні сформованості готовності і здатності до виявлення гармонійності у взаєминах з батьками – 39,5%. Для таких підлітків характерним є часткове розуміння сутність понять "гармонійні взаємини", любов, взаємна повага, чуйність, турботливість стосовно батьків; наявність часткових морально-етичних знань про принципи і норми поведінки, та ситуативне

дотримання їх в повсякденному житті. Підлітки, які належать до цього рівня, не мають достатнього усвідомлення необхідності виконувати певні обов'язки стосовно батьків, не можуть приймати осмислені моральні рішення з урахуванням конкретних умов, роблять це не добровільно, а за наявності вказівок; мають ситуативну здатність до рефлексії.

33,4% підлітків з неповних родин перебувають на низькому рівні сформованості готовності і здатності до виявлення гармонійності у взаєминах з батьками, для них характерними є відсутність розуміння сутності понять "гармонійні взаємини", любов, взаємна повага, чуйність, турботливість стосовно батьків, недостатня обізнаність з принципами норм і правилами поведінки. Таким дітям важко дотримуватися моральних норм поведінки у родині та у громадських місцях, вони частіше за все відмовляються допомагати батькам, шукають виправдання для себе.

19% підлітків з неповних родин перебувають на достатньому рівні сформованості готовності і здатності до виявлення гармонійності у взаєминах з батьками. Для них характерним є не досить чітке розуміння сутності понять "гармонійні взаємини", наявність базових морально-етичних знань про принципи і норми поведінки, але не завжди відповідальне ставлення до їх дотримання в повсякденному житті. Ці підлітки частково розуміють необхідність прийняти ті чи інші рішення, мають бажання відчувати переживання інших людей; проявляють почуття любові, поваги, турботливості, чуйності стосовно батьків, проте очікують отримати щось взамін.

Лише 8,1% підлітків з неповних родин за результатами констатувального етапу дослідження можна віднести до високого рівня сформованості готовності і здатності до виявлення гармонійності у взаєминах з батьками. Цей рівень характеризується не лише моральною поведінкою, а й практичною готовністю дитини до творчого, результативного виконання своїх обов'язків.

Здобуті нами експериментальні дані дозволяють зробити висновок про недостатній рівень розуміння дітьми підліткового віку сутності поняття "гармонійні взаємини" та неповне усвідомлення його значущості для власної родини, часткову сформованість готовності і здатності підлітків з неповних сімей виявляти гармонійність у взаєминах з батьками.

Таким чином, проблема гармонізації взаємин батьків і дітей в умовах неповної родини є актуальною на сучасному етапі і потребує розроблення відповідних виховних методик і технологій.

Література:

1. Бех І., Кононко О. Наукові засади проведення експерименту /Іван Бех, Олена Кононко // Рідна школа, 2001. – №10. – С. 36-40.
2. Дементьева И., Зубарева Н. Степень социальной ответственности подростка в полной и неполной семьях /Ирина Дементьева, Наталья Зубарева //Воспитание школьников. – 2003. – №10. – С. 13-17.
3. Кондратюк В. Н. Изучение методов семейного воспитания /В.Н.Кондратюк // Начальная школа. – 1993. – № 1. – С. 70-72.

In the article the results of recital part of investigation are given. The author analyzes the methods used during the investigation and according to the data determines the levels of teenagers' readiness and capability to show harmony in their relations with their parents.

Key words: family, teenagers parents, harmony of relations.

В статье представлены результаты констатирующего этапа исследования. Авторами проанализированы некоторые методики, использованные во время эксперимента и по результатам полученных данных определены уровни сформированности готовности подростков с неполных семей к проявлению гармоничности у взаимоотношениях с родителями.

Ключевые слова: семья, неполная семья, подростки, родители, гармоничные взаимоотношения.

УДК 371.044.232

В.П. Горпинюк, м. Київ

ЦІННОСТІ ДОВІРИ ЯК ЗАСОБУ ЗАПОБІГАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОМУ НАСИЛЬСТВУ В ПРИЙОМНІЙ СІМ'Ї

З'ясовуються засоби запобігання психологічному насильству в прийомній сім'ї через залучення інструментальної цінності – довіри.

Ключові слова: довіра, недовіра, психологічне насильство, прийомна сім'я, батьківсько-дитяча взаємодія.

Засилля патерналістської волі монополістичного капіталу спричинює зниження довіри до суспільного договору громадян України і їхніх демократичних прав. Маємо демагогічну політику демонстрування стану “благодійності” у соціальних інституціях та примиренське ставлення широких верств населення до негативних явищ у просторі соціальних ролей. Песимістичною є ситуація нехтування інструментальних цінностей (уміння прощати, толерантність, щирість, чуйність, турботливість, довіра тощо) у спільному виховному процесі сім'ї і школи та поява в його учасників псевдосоціальних настановлень (егоїзм, корисливість, індивідуалізм, недовірливість, нещирість, безкомпромісність тощо) у суб'єкт-суб'єктній взаємодії.

Як наслідок, послаблюється батьківсько-дитяча взаємодія та зневажаються загальні принципи прав дітей – справедливе, гуманне, чуйне ставлення до них. Мінімізується ненасильницька парадигма батьківської екзистенції, у сім'ї переважають диспозиції “Я – Ти”, “Ми – Вони”, “Я – Воно”, “Свій – Чужий”. У повсякденні апологізується психологічне (фізичне, економічне), ідеологічне, екологічне насильство, тобто соціальне насильство.

Мета статті – антиципаційне осмислення контраверсійності соціально-психологічних феноменів довіри і недовіри, альтернативи довіри психологічному насильству в онтологічній потребі соціальних очікувань прийомних батьків і дітей у спільносімейному середовищі. Довіра як поняття моральної свідомості й етики є засобом налагодження доброзичливих, щирих взаємин між батьками і дітьми у прийомній сім'ї, засадою творення морального авторитету прийомних батьків. Довірливі

взаємини унеможливають ризики здійснення насильства у сім'ї, запобігають конфліктним ситуаціям у її, зазвичай, проблемному полі.

Фундатор сучасної української гуманної педагогіки, подвижник творення справедливого суспільства В. Сухомлинський до головних засобів виховання у шкільному колективі й сім'ї цілком закономірно залічував категорію довіри. Так, вихователь своїм довір'ям не лише засвідчує “визнання моральних якостей свого вихованця, а й начебто відкриває перед вихованцем перспективу подальшого морального розвитку” [14, с. 327]. Тож вихователь виявляє своїм довір'ям передусім “оцінку доброго начала в людині” [14, с. 328]. Енергетизм довіри спрямований на формування у дитини самоповаги, самопізнання (звертає погляд дитини на себе, оцінює добро і зло в собі [14, с. 328]), творення наставником виховної справи на дитячому довір'ї (“*дорожить довір'ям, а отже, – беззахисністю дитини*”; “владу свою над дитиною будете на цьому довір'ї і цій беззахисності” [15, с. 639]). Надання В. Сухомлинським пріоритетного значення ролі довіри у формуванні гармонійної особистості майбутнього громадянина стає за підставу до висновків: у 60-х роках ХХ ст. учений-педагог закладав основи *педагогіки довіри*. Етимологічно “мати довіру” (лат. *credo*) означає “серце даю” [3, с. 144]. Отже, праця В. Сухомлинського “Серце віддаю дітям” (1969) є підтвердженням висловленої вище тези про *педагогіку довіри*.

Принагідно згадаємо слова російського вченого А. Петровського про те, що високі вимоги дорослих мають поєднуватись з глибокою довірою і повагою до дитини, інакше вимога постає як брутальний тиск, принука [10, с. 126]. Довіряти – це здатність і готовність прощати, виправдовувати, жаліти (“не все хворостить, можна і простить”), не допускати зневаги, терпіти і приймати один одного, відкриватися іншому, а ще – не лукавити, чинити пристойно стосовно іншого. Серед особистих якостей довіра – це доброзичливість, такт (також і педагогічний), щирість у взаєминах, поступливість, повага до дитини (“*Ми, сильні, повинні нести слабкості безсилим, а не собі догоджати*” – Послання Св. апостола Павла до римлян, 15:1).

Згідно з визначенням, поданим у Філософському словнику (за ред. В. Шинкарука), довіра є поняттям моральної свідомості

й етики й означає ставлення до людини з огляду на її відданість спільній справі, вірність, порядність, чесність, відповідальність [16, с. 115]. Сутність людини через призму довіри з'ясували філософи О. Больнов, М. Бубер, Х. Г. Гадаммер, В. Дильтей, М. Шелер та ін. Так, передумовою людського життя, зазначає О. Больнов, є впевненість у доброзичливості людей, добропристойності світу. З утратою віри людське життя наповнюється суперечністю між відчаєм і довірою, між безнадією і надією [2, с. 140]. Схожою є думка А. Нічке: без довіри людина впадає у відчай безнадії та безпорадності (див. [8, с. 225]). Довіра як моральна цінність, наголошував М. Шелер, об'єднує людей, інтегрує їхні взаємини. Філософ визначав зрілу і незрілу довіру. Незріла є виявом слабкості та залежності людини, передбачає перенесення або ототожнення думок і прагнень інших людей (див. [8, с. 223]). У Великому психологічному словнику (за ред. Б. Мещерякова, В. Зінченко) довіра трактується як психологічний стан людини, набуває почуття, котре породжує інші почуття – від любові до ненависті, стани (від комфорту до стресу і фрустрації), соціальні настановлення (від прийняття, визнання до відчуження) [3, с. 145]. Проблему довіри досліджували психологи Е. Еріксон (довіра як альтернативний базисний атитюд, який складають довіра до себе та довіра до світу, почуття довіри супроводжує людину від її народження, завдяки довірі дитина сприймає навколишній світ безпечним, а дорослих турботливими, надійними [18]), К. Роджерс (оптимальне співвідношення компонентів довіри до себе сприяє соціалізації людини, зумовлює її рух до самоактуалізації) (див. [6, с. 110]).

Зауважуємо широкий спектр трактувань довіри як соціально-психологічного явища – здатність до очікування, настановлення, схильності щодо ставлень до світу, людей (Д. Бразерс, Дж. Роттер, Т. Ямагіші), обмін інформацією (Р. Емерсон), мова налагодження сприятливих взаємовідносин у групі (А. Донцов, Л. Комарова), засада саморозкриття свого "Я" (Д. Джонсон, П. Ласкоу, В. Сафронов), віра в самоефективність (А. Бандура), відмова від психологічного захисту (А. Хараши), настановлення особистості щодо ставлення до себе й інших (В. Зінченко, П. Шихіров), засада морального, духовного розвитку (Л. Овсянецька) тощо (див. [17, с. 437 – 443]), моральний

регулятор взаємин між людьми (Б. Рутковський), основна ознака авторитетності – через авансування довіри (М. Кондратьєв), придбання у спілкуванні (Ф. У. Тейлор та ін.), різновид настановлення, яке складається з когнітивного, емоційно-ціннісного й поведінкового компонентів (Т. Скрипкіна) (див. [12]). Дослідники означили складові довіри: передбачуваність учинків іншого, надійність іншого (середовища, світу), єдність думок, цілей, настановлень з іншим тощо. Довіра породжує соціальні зв'язки у суспільстві, є умовою конструктивної взаємодії членів сім'ї, повноцінного буття у її середовищі, мірилом співвідношення людської поведінки, ухвалення рішень тощо [5, с. 64]. Довіра посідає чільне місце у структурі соціального капіталу в закритій соціальній групі (П. Бурдье), зокрема в сім'ї (на противагу відкритому суспільству). “Ефект довіри” (за Л. Мардахаєвим) батьків, дорослих призводить до творення педагогічного середовища сім'ї, сприяє самовиявленню дитини, породжує в неї активність, готовність і здатність до взаємодії, співпраці.

Педагогіка довіри передбачає усвідомлення, розуміння прийомними батьками *ціннісно-нормативних* понять (благо, добро, зло, добродійність та ін.), *моральних принципів* (рівність у моралі, оптимізм, альтруїзм, авторитаризм, моральний догматизм, конформізм, моральний нігілізм, егоїзм тощо), *моральних якостей* (активність, принциповість, життєва позиція, вірність, щирість, чесність, правдивість, довіра, співчуття, терпимість, чуйність, самовладання, демагогія, чванство, лицемірство, сором, каяття та ін.), *понять моральної діяльності* (моральний вибір, спосіб життя, моральна дія, мотив, ініціатива, почин, благодіяння, девіантна поведінка, моральний конфлікт, проступок тощо), *понять, що стосуються моральних взаємин* (дисципліна, авторитет, громадська думка, традиція, переконання, примус тощо), *понять, що характеризують особистість* (обов'язок, гідність, культура почуттів, моральна культура, самоконтроль, самовиховання, совість, почуття, емоції, провинна, гріх та ін.), *понять, що стосуються особистості та суспільства/сім'ї* (взаємодопомога, солідарність, товарииськість, спосіб життя тощо). Вияв недовіри дитині є певною мірою здійсненням насильства стосовно неї. Недовіра щодо добрих намірів інших виявляється у формі занепокоєння, спротиву.

Недовірою до дітей батьки породжують у них почуття страху, відчужують їх звертатися по допомогу. Недовіра завдає труднощів щодо добирання прийнятних засобів для розв'язання конфліктної ситуації. Через недовіру прийомні батьки виражають байдужість до дитини.

Насильство – один з імперативів сімейних відносин, індикатор культури соціуму. Криза соціальних цінностей, які назагал лише декларуються (внаслідок деформації суспільних відносин), є катализатором боротьби за імперативи суспільства і сім'ї. Емансипативний вплив суспільства на батьків (сім'ю) позбавляє дітей легітимності сімейної влади (легальна, традиційна, харизматична), її типів (особистісний, формально-раціональний), форм (верховенство, керівництво, організація, контроль) та методів (насильство, авторитет, право). Насильство батьків над дітьми засвідчує: між сімейними імперативами точиться перманентна боротьба. Тож необхідність застосування насильства у сім'ї почасти зумовлено його “санітарною” функцією, здійснюваною батьками задля користі дітей.

Згідно з дослідженнями вчених, означуємо насильство у сім'ї (пряме й опосередковане) як: 1) модель негуманної поведінки батьків стосовно дітей, нехтування їхніх потреб, завдання моральної і фізичної шкоди їхньому здоров'ю, зловживання своїми легітимними правами щодо виховання дітей у сім'ї, знецінення сенсу їхніх учинків, настановлень (Є. Черепанова), асоціалізації сімейного середовища тощо; 2) спосіб соціалізації дітей з метою формування у них моральних і фізичних якостей “борцов”, завдяки яким вони згодом конкуруватимуть у суспільних відносинах, посядуть престижні місця у суспільстві [4].

Соціокультурна парадигма сім'ї почасти характеризується так званою *отруйною педагогікою батьків* (А. Міллер) – комплексом виховних впливів, унаслідок яких у сім'ї зростає травмована особистість. Зокрема: батьки – господарі залежної від них дитини; батьки визначають, що добре, а що погано для сім'ї, а отже, й для дитини; дитина відповідальна за гнів батьків; батьки мають бути захищені; самоутвердження дитини в житті загрожує авторитарному батьківству. Для загалу сімей чинним є ментальний код, згідно з яким дитина є не суб'єктом сімейної взаємодії, а здебільшого об'єктом прикладання батьківських

зусиль. (Чи не є це аргументом на користь того, що сучасна сім'я без насильства, патерналістської волі дорослих, є утопією, а не реальністю українського соціуму?). Таким чином, види насильства у сім'ї (фізичне, психологічне, економічне тощо) є засобом зміцнення влади над дітьми, постраху їх, контролювання їхньої поведінки, почуттів. ("Один член сім'ї внаслідок погроз і насилля контролює дії інших" [1, с. 145]).

Особливого розгляду потребує психологічне насильство (поведінкове, емоційне, вербальне тощо), яке є засадою інших видів насильства і найбільш поширене у взаєминах батьків і дітей. Завважимо, що в структурі насильства його види співвідносяться за типом уведення (М. Брассард, П. Дейл, С. Харт). Так, поняття "сексуальне насильство" вужче за поняття "фізичне насильство", а друге вужче за поняття "психологічне насильство". Відповідно психологічне насильство виявляється в різних його аспектах. Зокрема: 1) активний аспект (батьки) – заборони, надмірні вимоги, осуд, критика, нагінки, образи, погрози, докори, негативне оцінювання, приниження тощо; 2) пасивний аспект (діти) – втрата довіри до себе, світу та інших, екстернальний локус контролю (зовнішні обставини), тривожність, депресія, комунікативна некомпетентність, затримки фізичного і психічного розвитку тощо; 3) інтегративний аспект – психологічні взаємодії (домінантність, афективність, непослідовність, неадекватність, нечуттєвість, ригідність, безвідповідальність, самознищення і т.ін.) (див. [9]).

На думку дослідників, головним аспектом психологічного насильства є неадекватне (патогенне) батьківство. Одним із видів психологічного насильства є вербальне насильство – завдання в активній і пасивній формі моральної шкоди психіці дитини.

У новій сім'ї прийомна дитина відчуває потребу в захищеності, любові до неї, повазі її цінностей, довірі до неї та її життєвіту, набутті соціального капіталу через конструктивну міжособистісну взаємодію у солідарному спілкуванні з батьками. Прийомній дитині, зазвичай, властиві психічна депривація, підвищений конформізм, адаптаційні розлади, брак соціального досвіду, комунікативних навичок. "Життєвий досвід, з яким приходять дитина в нову сім'ю, часто не відповідає узвичаєному, і вже тому набуває ознак травмивного" [11, с. 16.]. Прийомна сім'я опиняється в амбівалентній ситуації, коли психологічний

мікроклімат її середовища потерпає від недотримання дитиною сімейних імперативів. Часті конфлікти в сім'ї через надмірну афективність дитини, з одного боку, та батьківські суворі заборони, з другого, призводять до виникнення в дорослих стану фрустрації, що "може підвищити ймовірність емоційних "вибухів", розвитку депресивних станів у членів родини" [11, с. 56], формування у дітей агресивності, комплексу неповноартості, шкідливих звичок, негативних рис характеру, поведінки.

Функціонування прийомної сім'ї полягає в обмеженні приватного життя її дорослих членів, переживання ними у взаємовідносинах з дитиною її минулого травмивного досвіду, намагання втілити уявлення, що їм – батькам та дитині – притаманні гуманні риси конвенційного етапу формування мікросоціуму сім'ї, зокрема людяність, толерантність, взаємоповага, довіра, відповідальність тощо. (На конвенційному щаблі існування сім'ї переважає монологічний тип відповідальності – за свої вчинки, за наслідки своїх дій, за когось; вищому щаблеві, постконвенційному, властивий діалогічний, комунікативний та дискурс-етичний зміст поняття "відповідальність" – відповідальність перед дітьми, людьми, суспільством. Монологічний тип відповідальності зумовлений "технократичним горизонтом конвенційного етосу, основу якого складають традиційні добродієвності". Така відповідальність ґрунтується на методичному соліпсизмі як крайній формі егоїзму, суб'єктивного ідеалізму, за якою об'єктивна дійсність є продуктом свідомості індивіда. З цього випливає патерналістське опікування інтересами інших, що "своїм корінням врістає у традиційний етос піклування (батьки – діти)" [7, с. 14]). Прийомні батьки, зазвичай, переконані, що їхнє батьківство – це процес задоволення соціальних потреб дитини. Тож вони готові перейматися майбутнім дитини, нести відповідальність за дитину, самостверджуватися у ролі рідних батьків. Прагнуть створити у сім'ї "клімат довіри, щирості, відвертості" [11, с. 29], намагаються стати авторитетними для дитини, взаємодіяти на засадах довірливих взаємин задля формування в дитини ідентичності з ними (прийомними батьками) як запоруки її психічного здоров'я.

Прийомна дитина через різний соціальний досвід – свій та батьків – неготова пустити їх у свій душевний світ. До цього

спричиняють також скутість, імпульсивність, непередбачуваність поведінки, емоційного стану дитини [11, с. 38]. Дослідники проблемами прийомних дітей слушно зазначають, що намагання батьків налагодити довірливі взаємини з дитиною можуть вважатися нею як загрозові для її виживання. Ці діти ще пам'ятають, як “у відповідь на свою безпосередність і щирі відкритість до “близьких” зазнавали нехтування, принижень, жорстокого ставлення аж до насильства” [11, с. 39].

Отже, процес психологічної адаптації прийомної дитини до умов середовища нової сім'ї характеризується боротьбою мотивацій, наявності емоційного бар'єру між нею і дорослими, недовірливими взаєминами. Як наслідок, дитина набуває негативного досвіду упередженого, недоброзичливого ставлення членів сім'ї один до одного.

Здебільшого прийомна дитина може не пробачити “новим” батькам кривди, образи, неадекватного поведіння у сімейному середовищі, такого “моменту істини”, коли принижуються її почуття і гідність. Тож ця дитина не має опинитися у ситуації “од поганих утекла, гарних не догнала”. Зазвичай, до прийомних сімей потрапляють діти із соціально неблагополучних сімей, інтернатних закладів, притулків, лікарень. У більшості прийомних дітей, як зазначають дослідники, відсутні головні чинники гармонійного розвитку, зокрема – довіра і щирість. Наразі наявні затримка психічного розвитку, вторинна девіація (“ярлик злочинця”), низька соціальна свідомість. Через брак довірливих взаємин прийомна дитина свідомо не сприймає оцінок, поглядів дорослого, наслідком чого може стати поступова втрата можливості впливати на її поведінку [11, с. 46, 51, 55]. Прийомній дитині властиво йти за своїм внутрішнім потягом бездоляця, самотності, не схильної до виявлення теплих почуттів. Дошколи безпорадній, беззахисній прийомній дитині (а ще з маскою безстрастності) – це дати їй привід (хоч і небезпідставно) засумніватися у довірі дорослих до неї. Цим батьки сіють неспокій, тривогу в душі дитини. Як наслідок, вона вже дещо почувується зайвою, непотрібною, тягарем для нової сім'ї. Притуплення батьківського почуття довіри до прийомної дитини призводить до появи в неї стану байдужості, а відтак до зародження почуття неприязні до дорослих, афектації, відчаю. Прийомна дитина схильна

гіперболізувати нетактовність дорослих, сприймати їхнє ставлення до себе як нечуле, безжальне, жорстоке. У ситуації безпощадності дорослих стосовно дитини (здебільшого в її розумінні) у неї порушується душевний спокій (дитина нехтує пристойність своєї поведінки). Прийомні батьки з благодійників перетворюються в очах дитини в мучителів, а сама дитина – в полохливу, лякливу істоту. Це не сприяє налагодженню конструктивних батьківсько-дитячих взаємин, самоствердженню дитини як повноправного члена прийомної сім'ї, наповненню буттєвим змістом внутрішнього світу її (дитини) “Я”. Прийомна дитина, котру “перевиховують”, може перебувати у пограничних ситуаціях провини, страждання (К. Ясперс), адже “у чужій хаті навіть тріска б'ється”. Це спричинює до появи в неї неприродних психічних станів. Згідно з тезою Т. Скрипкіної [13], дитина не ототожнює себе з прийомною сім'єю, її середовищем, а лише взаємодіє завдяки довірливим взаєминам між членами сім'ї. У прийомній сім'ї безрідна дитина потрапляє до “бажаного” середовища, у нову реальність. Аби в неї відродилася довіра до людей, життя у прийомній сім'ї набуло сенсу, сповнилося змістом, постало надійним і безпечним, батьки за допомогою гуманних засобів мають змогу переконати її, що довіряють їй, і вона також може довіряти дорослим і собі. Довіра до прийомної дитини передбачає створення психологічних умов для усвідомлення нею свого “Я” як цінності в аксіологічному середовищі сім'ї, утримання батьками від спокуси покарати, а то й покарати її, ненароком образити її гідність, образливо характеризувати її вчинки, вдаючись до кпинів, глуз тощо.

У разі налагодження між прийомними батьками і дитиною довірливих взаємин забезпечуються активний і відповідальний захист морального світу дитинства, можливість запобігання стресам у сім'ї та психологічним травмам. Де довіряють один одному – там унеможливаються вираження у різкій формі незадоволення (нагінки) вчинками вихованців, утиск їх, упереджене ставлення у міжособистісній взаємодії. Довіра “відображає прагнення суб'єкта соціальної взаємодії до рівноваги власних потреб, дій з інтересами та прагненнями інших людей” [8, с. 221]. Завдяки довірі налагоджується соціальна взаємодія у сім'ї.

Висновки. Сім'я формує з дітей особистості через досягання у своєму розвитку високих зразків духовної культури.

За цінностями культури сім'ї твориться нормативна етика громадянського суспільства.

Сучасну сім'ю характеризують моральні й аморальні, демократичні й авторитарні, раціональні й ірраціональні настановлення її членів. Маємо дві соціокультурні парадигми – довіру і насильство. Конвергенція цих соціально-психологічних феноменів у просторі сім'ї малоімовірна, співіснування проблематичне. Довіра висуває на перше місце в соціальній взаємодії членів сім'ї особистість кожного, його цінності, безпеку, потреби, самоповагу, самоактуалізацію, творення спільного, солідарного буття в сім'ї. Прийомна дитина завдяки довірливим взаєминам у новій сім'ї, довірі до себе і світу здатна подолати тимчасову життєву кризу, почуватися захищеною і безпечною. У неї пробуджується впевненість у собі, її життя наповнюється моральними сенсами. Довіра – запорука і чинник конструктивної взаємодії у просторі сім'ї, за її допомогою налагоджуються тісні соціальні взаємозв'язки, щирі взаєностосунки між членами сім'ї. Місток довіри між прийомними батьками і дитиною унеможлиблює виникнення деструктивних явищ у середовищі сім'ї, запобігає психологічному насильству над дитиною. Довіра породжує прихильне ставлення у взаємодії, атмосферу взаємного особистісного визнання, психологічний стан передбачуваності вчинків і дій кожного члена сім'ї, впевненості в його добрих намірах, життєстійкості сімейного середовища й світу загалом. Як стан моральної свідомості довіра сприяє реалізації дитиною своїх фізичних і психологічних ресурсів. Прийомна дитина у полі довірливих взаємин переконується, що батьки чинять стосовно неї справедливо й толерантно. Недовіра призводить до силування дитини – психологічного насильства над її волею. Зі свого боку прийомні батьки зобов'язані повсякчас виражати почуття довіри до дитини, створювати в родинному колі довірливі взаєностосунки. Завдання педагогів, соціальних психологів навчати батьків і дітей послуговуватись засобами соціального контактування на засадах довіри.

Література:

1. Бойко С.М. Причини та чинники домашнього насильства / С. М. Бойко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – К.: Запоріжжя, 2002. – Вип. 25 – 406 с.

2. Больнов О.Ф. Новая укрытость. Проблема преодоления экзистенциализма / О. Ф. Больнов // *Филос. мысль.* – 2001. – №12. – С. 139 – 150.
3. Большой психологический словарь / [сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
4. Бютнер К. Жизнь с агрессивными детьми / К. Бютнер; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 144 с.
5. Ворожбит С. Соціально-психологічні функції явища довіри / С. Ворожбит // *Соц. психологія.* – 2006. – №5. – С. 61 – 65.
6. Єрмакова Н.О. Амбівалентність довіри до себе та методика її дослідження у юнацькому віці / Н. О. Єрмакова // *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр./ Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2005.* – 176 с.
7. Єрмоленко А. Монологічна та дискурс-етична моделі відповідальності у суспільстві за доби реконструкції / Анатолій Єрмоленко // *Цінності громадянського суспільства і моральний вибір: український досвід.* – К.: Етна-1, 2006. – 268 с.
8. Кожем'якіна О. Категорія довіри у філософській антропології / Оксана Кожем'якіна // *Філософська антропологія та сучасність (пам'яті В. Г. Табачковського). Філософсько-антропологічні студії' 2008.* – К.: Стилос, 2008. – 529 с.
9. Орлов А.Б. Психологические аспекты насилия в семье [Электронный ресурс] / А. Б. Орлов. – Электрон. дан. – Режим доступа: yurpsy.fatal.ru/help/xrest/index_xrest.htm Название с экрана.
10. Петровский А.В. Психология и приоритеты в семейном воспитании / А. В. Петровский // *Перспект.* – 1983. – №1. – С. 128 – 133.
11. Робота з дитиною у прийомній сім'ї: [метод. посіб. / Г. М. Бевз та ін.]. – К.: Держ. ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 188 с.
12. Савченко І.Д. Феномен довіри в соціологічних, філософських та психологічних дослідженнях / І. Д. Савченко // *Вісн. Київ. Міжнар. Ун-ту: зб. наук. ст. – Вип. 3.* – К.: КиМУ, 2003. – 159 с. – (Сер. Пед. науки. Психол. науки).
13. Скрипкина Т.П. Психология доверия: [уч. пособ. для студ. высш. уч. Заведений] / Т. П. Скрипкина. – М.: Издат. центр “Академия”, 2000. – 264 с.
14. Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні / В. О. Сухомлинський // *Вибр. тв.: В 5 т.* – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с.

15. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв.: В 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – 670 с.
16. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – К.: Гол. ред. УРЕ АН УРСР, 1973. – 600 с.
17. Шеремета В.Ю. Соціальні функції довіри / В. Ю. Шеремета // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. / Ін-т ім.Г. С. Костюка АПН України. – Т. IX. – Ч. 1. – К., 2007. – 468 с.
18. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон; [пер. с англ.]. – СПб.: Летний сад, 2000. – 416 с.

Facilities of prevention of psychological violence in receiving family through involving the instrumental value – trust turn out.

Key words: *paternal-child's co-operation, trust, mistrust, receiving family, psychological violence.*

Исследуются средства предупреждения психологического насилия в приемной семье путем реализации инструментальной ценности – доверия.

Ключевые слова: *доверие, недоверие, психологическое насилие, приемная семья, родительско-детское взаимодействие.*

УДК 37.017

О.М. Доукіна, м. Київ

ШЛЯХИ ЗАПОБІГАННЯ НАСИЛЬСТВУ У БАГАТОПОКОЛІННІЙ СІМ'Ї

*Розглянуто шляхи запобігання насильству у багатопоколінній сім'ї.
Ключові слова: конфлікт, насильство, особистісна відповідальність, рольова структура сім'ї, взаєморозуміння.*

Проблема домашнього насильства взагалі, і в багатопоколінній сім'ї зокрема, є надзвичайно актуальною і водночас складною. Численність причин виникнення насильства в сім'ї зумовили необхідність поєднання різних факторів у певні групи, оскільки вважається, що жоден з них окремо не викликає це явище, тому причини і фактори насильства воліють розглядати в цілому.

Метою нашої статті є розкриття шляхів запобігання насильству в сім'ї, яке має соціокультурну природу: є невід'ємною частиною стереотипних уявлень про сутність сімейних взаємин, сприйнятих у батьківській родині та підкріплених зовнішніми враженнями і сформованою на їх основі єдиною можливою моделлю поведінки в сім'ї, результатом власного життєвого досвіду індивіда, що створює морально-психологічну основу вважати такий тип взаємин універсальним, результатом пережитого у ранньому дитинстві досвіду руйнівних людських взаємин.

Багатопоколінні (розширені або складні) сім'ї включають три чи більше поколінь або дві і більше нуклеарних сім'ї, які проживають разом і ведуть спільне господарство. Вони, як правило, мають досить виразну ієрархічну структуру, для якої характерні насамперед чіткі межі між батьківською та молодією сім'єю.

Важливою якісною характеристикою багатопоколінної сім'ї як малої соціальної групи і певної соціальної системи є наявність конфліктогенних ситуацій, які ймовірно можуть викликати насильство. Конфліктогенними факторами при спільному проживанні найчастіше є психологічна несумісність, відмінність у поглядах на життя представників різних поколінь,

побутові незручності, необхідність рахуватися з іншими, узгоджувати свої бажання з бажаннями інших при проведенні дозвілля (наприклад, відпочинку, запрошенні гостей, перегляді телепередач і т. п.). Однак, не завжди ці фактори провокують виникнення насильства. Якщо у сім'ї панують взаєморозуміння, взаємоповага, толерантність, то членам сім'ї вдається уникнути чвар і загострення стосунків, які почасти призводять до виникнення різних форм насильства, дійти консенсусу тощо.

Агресія і насильство знаходяться в латентному стані в тих багатопокілнних сім'ях, яким притаманні неконструктивні стосунки [1], що виникають як результат порушення внутрішньої системи взаємин, внутрішньої взаємодії, стосунків “влади – підлеглості” та взаємної відповідальності” [2, с. 36.]. На констатуючому етапі дослідження вивчалися основні характеристики внутрішніх підсистем сім'ї - подружніх (чоловік – дружина), батьківських (батько/матір – дитина), дитячих (старші діти – молодші діти), батьків подружжів і подружжя: з'ясовувалися особливості і характер їхніх взаємостосунків, сформованість взаємної відповідальності і рольова структура сім'ї.

Виявивши сім'ї, які потребували пропедевтичної та корекційної роботи з метою попередження чи припинення насильства, ми зосередили свої зусилля на розробці шляхів усунення основних причин, які його викликають.

Особливістю взаємодії в сім'ї є її причинна зумовленість: кожна із взаємодіючих сторін виступає як причина дій іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони. Наші спостереження засвідчили, що майже кожний вважає свої морально-соціальні цінності, уявлення, смаки, уподобання і т.д. єдино правильними і, відповідно, жадає прийняття їх усіма іншими дорослими членами і бажає виступати зразком, ідеалом для молодших. Особливо, якщо ці пропозиції поступають від реального лідера сім'ї. Відмова від прийняття іншими запропонованого викликає у лідера широкий спектр реакції – від тихого примусу до різних форм відвертого насильства (фізичного, емоційного, когнітивного, нормативного), а в інших членів сім'ї, на яких спрямоване це насильство, від мовчазного протесту до активного опору. Це зумовило необхідність включити у план роботи з такими сім'ями питання розвитку і формування толерантності у сімейних стосунках.

Важливим аспектом у нашій роботі був напрям, спрямований на посилення особистісної відповідальності кожного із членів сім'ї за свої вчинки, підтримання доброзичливих взаєностосунків між усіма членами сім'ї, створення позитивної психологічної атмосфери.

Відповідальність є однією з важливих характеристик особистості, завдяки якій людина може поставити себе вище своїх потреб, виступаючи як суб'єкт волі. Вольова поведінка – це здатність особистості підкорити свою активність не лише особистісній цінності, але й об'єктивній необхідності.

Відповідальність за своєю спрямованістю може бути зовнішньою і внутрішньою, позитивною і негативною. Зовнішня відповідальність, орієнтована на суспільство, у разі позитивної спрямованості означає причетність, участь, змагання. Якщо ж спрямованість негативна – то вона виступає у формі дискримінації, насильства. Внутрішня відповідальність орієнтована на самого себе. Позитивна внутрішня відповідальність означає самовираження, тобто готовність самостійно діяти, здійснювати вільний вибір і приймати обдумані рішення, спрямовані на активне перетворення навколишнього світу і розвиток моральних якостей особистості, відповідати за їх наслідки не лише перед суспільством, а найперше – перед своєю совістю. У протилежному випадку відповідальність виступає у формі саморуйнування і деструкції.

Відомо, що за взаєностосунки, які складаються й розвиваються, несуть відповідальність сторони, які вступають у ці стосунки. Відповідальність у сім'ї пов'язана з вибором та подальшими поведінковими проявами членів сім'ї.

За наявності складних, кризових ситуацій, які призводять до насильства, у сім'ї, можна виділити чотири варіанти розподілу відповідальності [5, с. 122]:

1. Повна відповідальність за все, що відбувається, лежить на людині “Я творю, я караю, я відповідаю”.
2. Часткова відповідальність – на суб'єкті активності. Це позиція людської гідності перед лицем неминучого “У мене немає інших важелів, засобів тиску на іншого, я мушу так робити”.
3. Відповідальність за події повністю залежить від зовнішніх сил – долі, випадку, держави - “так має бути; насильство існувало, існує і буде існувати на всіх щабелях і ланках суспільства”.

4. Відповідальність невизначена. Людина безсила – “ні в чому не винна, це обставини долі”.

Людина, покладаючи на себе відповідальність, не лише робить той чи інший вибір лінії поведінки, але й визначає для себе цінності, які мотивують обрану поведінку.

Наше завдання полягало в тому, щоб розгледіти особистісні характеристики батьків, які свідчать про сформованість у них відповідальності, визначити особливості її проявів. На рівень відповідальності впливає локус контролю – властивість особистості, яка характеризує спрямованість відповідальності людини за свої дії на себе (внутрішній, інфернальний локус) чи на оточуючих (зовнішній, екстернальний локус).

Спілкування з дорослими членами сімей і дітьми, які брали участь у дослідженні, допомогло визначити ймовірно притаманні їм типи, знайти відповідні рекомендації і поради, застосувати слушні методи роботи, спрямовані на посилення особистісної відповідальності за взаємостосунки, взаємодію між членами сім'ї, що слугувало запобіганню насильству в будь-якій формі.

Відповідальність тісно пов'язана з поведінкою особистості, яка може проявлятися на двох рівнях: як імпульсивна і як регульована свідомістю. У першому випадку спрямованість поведінки опосередковується установкою, що виникає при взаємодії потреб людини і ситуації, в якій вона актуалізується (часткова відповідальність, невизначена відповідальність). На більш високому рівні поведінки людина не підкоряється імпульсу, а знаходить такий вид поведінки, за який особистість може взяти на себе відповідальність (повна відповідальність). Це відбувається завдяки механізмові об'єктивізації, коли людина протиставляє себе навколишньому середовищу, починає усвідомлювати дійсність такою, якою вона є, і об'єктивізує свою поведінку.

У процесі експериментальної роботи ми намагалися усвідомлення лідерами сімей того, що їх відповідальність як зовнішня, так і внутрішня має носити позитивну модальність. Сімейний лідер із позитивною відповідальністю сам не вчиняє насильства і не дозволяє своїм близьким проявляти будь-яке насильство до інших членів сім'ї.

Відповідальність може виявлятися на трьох рівнях: раціональному, коли людина вважає себе відповідальною; емоційному, коли людина відчуває себе відповідальною;

вольовому, коли особа діє з позиції відповідальної людини. Батькам роз'яснялося, що різниця між відповідальністю і обов'язком полягає у ступені внутрішньої усвідомленості. Відповідальність можна розглядати як окремих випадок вияву обов'язку за наявності суб'єктивного переживання почуття відповідальності. Із суб'єктивного боку відповідальність є показником свободи особистості, самостійності, що дозволяє залишитися індивідуальністю при взаємодії з іншими людьми. Таким чином, суб'єктивне переживання почуття відповідальності виникає лише за умови усвідомлення людиною власних дій та їх можливих наслідків.

Особиста відповідальність тісно пов'язана з соціальною відповідальністю, яка розуміється, як здатність особистості дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві (групі, сім'ї) соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і її готовність відповідати за свої дії. Особиста позитивна відповідальність є підґрунтям утворення соціальної відповідальності оскільки не суперечить соціальним принципам нормам.

Відповідальна людина визнає себе автором певного вчинку, усвідомлює свою суб'єктивність і залежність від неї – готовності змінювати соціальне середовище і саму себе [3, с. 118].

Структура відповідальності, за М. Тутушкіною, містить:

- усвідомлення необхідності діяти згідно із суспільними вимогами та нормами як соціальними цінностями;
- усвідомлення власної соціальної цінності та суспільної ролі;
- передбачення наслідків вибору, рішень, дій;
- критичність та контроль за власними діями, врахування їх наслідків для інших людей;
- прагнення до реалізації себе в об'єктивному світі;
- самозвіт та самооцінку;
- готовність відповідати за власні дії;
- соціально відповідальну діяльність.

Аналізуючи розподіл відповідальності в сім'ї, В.М. Дружинін зауважує, що той чи інший член сім'ї може нести відповідальність за інших членів сім'ї (наприклад, чоловіка/дружину чи дітей) і за сім'ю в цілому [2, с. 41]. Роль лідера, глави сім'ї передбачає відповідальність за сім'ю в цілому – за її теперішнє, минуле, майбутнє, діяльність і поведінку членів

сім'ї, перед собою і сім'єю, перед найближчим соціальним оточенням і тією частиною світу людей (суспільства), до якої належить сім'я. Це завжди відповідальність за інших, і не тільки окремих близьких, а й за сім'ю як ціле. Розподіл відповідальності в сім'ї характеризує її рольову структуру.

Основними параметрами рольової структури сім'ї є характер верховенства, який визначає систему стосунків влади і підлеглості, тобто ієрархічну будову сім'ї, і розподіл ролей відповідно до тих завдань, які вирішує сім'я на даній стадії свого життєвого циклу. Влада знаходиться переважно у членів батьківської сім'ї, молоді досить часто інфантилізовані або ж займають позицію протесту щодо старших.

Стосункам "влади – підлеглості", емоційній близькості, відповідальності може надаватися різна значимість.

У рольовій структурі сім'ї дослідники виділяють, зокрема, міжособистісні й конвенційні ролі. Конвенційні ролі визначені соціокультурним оточенням і регулюються правом, мораллю, традиціями; вони стандартизовані, визначають певні права і обов'язки членів сім'ї, включаючи перелік форм поведінки і способів їх реалізації. Міжособистісні ролі індивідуалізовані, визначаються конкретним характером міжособистісних стосунків у сім'ї, кристалізуючи в собі досвід сімейного міжособистісного спілкування. Прийняття ролей здійснюється відповідно до соціокультурних норм і стандартів, які визначають критерії оцінки успішності виконання ролей.

Взаєморозуміння є не тільки бажаною, але й необхідною умовою взаємин батьків і дітей, оскільки сприяє їх стабільності, емоційній близькості членів сім'ї. Існуюче в сім'ї взаєморозуміння виступає позитивною характеристикою як всієї життєдіяльності родини, так і окремих активів міжособистісного внутрішньосімейного спілкування, в процесі яких відбувається виховання дитини.

Сутність взаєморозуміння батьків і дітей у тому, що вони мають осмислювати особистість іншого, враховувати точки зору, побажання та устремління, психологічні особливості один одного. Тобто, безпосередньо спостерігаючи за зовнішньою стороною поведінки іншої людини, сприймаючи її висловлювання, намагатися в міру своїх можливостей зрозуміти емоційний стан, причини тих чи інших дій і вчинків іншого.

Взаєморозуміння не так часто зустрічається в житті і не є притаманним для більшості сімей. Про це свідчить значний відсоток розлучень і величезна кількість конфліктних ситуацій між різними поколіннями сім'ї, між дітьми і батьками, проявів насильства. Нерозуміння батьками дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, застосування різних форм насильства дорослих до дітей шкодить особистісному розвитку останніх, усталенню позитивних рис характеру, схильностей, затримує розвиток творчості і реалізації талантів дитини.

Надто часто, особливо у підлітковому віці, відсутність взаєморозуміння провокує "конфлікт поколінь", який проявляється у загостренні взаємостосунків членів сім'ї, агресивності як дітей, так і дорослих. Намагання батьками зрозуміти внутрішній світ своїх дітей може допомогти їм, якщо і не прийняти, то хоча б примиритися з привабливою для молоді субкультурою, не відштовхнути їх від себе, досягти певної згоди у сумісному житті. На процес розуміння іншої людини впливає багато різних факторів: це, насамперед, вікові та індивідуальні особливості, професійні характеристики, багатство особистого життєвого досвіду, бажання і прагнення налагодити стосунки з іншим.

З метою набуття вмінь взаєморозуміння, батьків навчили застосовувати такі засоби як ідентифікацію, рефлексія, стереотипізацію та зворотний зв'язок.

Ідентифікацію можна пояснити як самоототожнення з іншою людиною на основі емоційного зв'язку, включення її у свій внутрішній світ, прийняття як власних її норм, цінностей та зразків поведінки. Це відбувається тоді, коли людина уявляє себе на місці іншого, переноситься у простір та обставини його життя, що і допомагає досягнути його особистісну сутність і навіть уподібнитися йому усвідомлено або неусвідомлено.

Неусвідомлене уособлення особливо яскраво проявляється в дошкільному віці, коли дитина відверто наслідує батьків. Інший прояв ідентифікації, який має негативне забарвлення - коли батьки наділяють дитину своїми рисами, почуттями, бажаннями, підсвідомо чи свідомо очікуючи здійснення власних честолюбних задумів. Натомість, ми пропонували батькам згадати своє дитинство, уявити себе на місці своєї дитини, спробувати відчувати її почуття, її страхи або радощі, бажання і

мрії. Це допомагало їм зрозуміти, що є для їхньої дитини справді важливим і значущим.

Рефлексія як механізм взаєморозуміння – це осмислення людиною того, якими засобами і чому вона справила певне враження на іншого. Однак, рефлексія можлива лише у достатньо зрілої людини, у дітей її майже немає. Вона притаманна навіть не всім дорослим, розвивається лише у тих, хто проявляє здатність до розмірковування про самого себе. Однак, після тривалих спроб у багатьох батьків розвинулася здатність аналізу власних дій, почуттів, причин певного ставлення до них членів їх сімей.

Стереотипізація полягає в тому, що батьки, враховуючи власний життєвий досвід, з'ясовували причини деяких форм поведінки дітей. Стереотип – це відносно стійкий і спрощений образ соціального об'єкта, який складається в умовах недостатньої інформації про нього, до якого додаються ще й відомості з книг, кінофільмів, фольклору. Йдеться про сприймання власної дитини через такий стереотип. Стереотипне ставлення формує помилкові уявлення про дитину, не дає можливості зрозуміти усі її характерологічні, психологічні особливості, тобто, її внутрішній світ, включаючи мотиваційну сферу. Заняття дозволили батькам подивитись на своїх дітей та інших членів сім'ї з іншого боку, розгледіти в них те позитивне, чого вони раніше не бачили.

Зворотний зв'язок – обов'язковий компонент взаєморозуміння, оскільки можливий лише тоді, коли як батьки, так і діти враховують свої спостереження, думки і відповідно змінюють своє ставлення, поведінку щодо один до одного. Наприкінці запланованої роботи проводилися спільні зустрічі, де батьки і діти в ігровій формі вчилися знаходити консенсус по різних питаннях: як проводити дозвілля, як побудувати режим дня та ін.

Застосування у роботі з батьками на лекційних і практичних заняттях вправ, спрямованих на підвищення їхньої особистої і соціальної відповідальності, встановлення позитивних, толерантно-конструктивних взаємостосунків, налагодження внутрішньої взаємодії та стосунків “влади - підлеглості” та взаємної відповідальності сприяли зменшенню причин виникнення конфліктів у сім'ях і, як наслідок, кількості проявів фізичного, емоційного, духовного й економічного насильства.

Література:

1. Докукіна О.М. Соціально-педагогічні та соціокультурні фактори насильства у багатопоколінній сім'ї / О.М. Докукіна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наук. праць. – К., 2008. – Вип. 12., Ч. II. – С. 228-234.
2. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – М. : “КСП”, 1996. – 160 с.
3. Захарченко В.Г. Феномен відповідальності в системі зовнішніх і внутрішніх зв'язків сім'ї / В.Г. Захарченко // Український соціум. – 2005. – №4 (9). – С. 113-125.
4. Личко А. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Личко. – Л. : Прогресс, 1983. – 256 с.
5. Шнайдер Л.Б. Основы семейной психологии [Учеб. пособ.] / Л.Б. Шнайдер. – М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та., Воронеж : Изд-во НПО “МОДЭК”, 2003. – 928 с.

The most effective ways of warning of violence are considered in family.

Key words: *conflict, violence, personal otvestvennost, role structure of family, mutual understanding.*

Рассмотрены наиболее эффективные психолого-социальные пути предупреждения насилия в многопоколенной семье.

Ключевые слова: *конфликт, насилие, личная ответственность, ролевая структура семьи, взаимопонимание.*

УДК 37.032-057.87: 314.6

А.Я. Бондарчук, м. Рівне

ГАРМОНІЙНІ ТА ДЕЗГАРМОНІЙНІ СІМЕЙНІ ВЗАЄМИНИ: ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї

Розглянуто сутність гармонійних і дезгармонійних сімейних взаємин, вплив психологічного клімату сім'ї на їх становлення і розвиток; висвітлено види психологічної сумісності подружжя, особливості нормального функціонування сім'ї та провідні ознаки функціонально неспроможних сімей.

Ключові слова: взаємини, копінг-стратегії, психологічний клімат, сім'я, студенти, психологічна сумісність, функції.

Сім'я відіграє велику роль у житті окремої особистості і суспільства загалом. Вона є важливою сферою особистісної самореалізації, завдяки якій задовольняються базові психологічні потреби індивіда, без чого неможливим є його повноцінний розвиток.

Сім'я виникає на основі союзу двох рівноправних партнерів, в якому найважливіше значення мають міжособистісні взаємини. Саме від характеру цих взаємин залежить встановлення в сім'ї гармонії чи розвитку в подружжя емоційного вигорання.

Гармонійною можна назвати сім'ю, яка є відкритою системою, що надає широкі можливості для творчого зростання й особистісного розвитку кожного її члена. У внутрішньосімейних взаєминах у такій сім'ї перевага надається поєднанню теплих емоційних взаємоставлень партнерів з чітко визначеними правилами поведінки. За цих умов досягається повне прийняття членами сім'ї один одного, забезпечується особистісна свобода кожного, а спілкування вибудовується на діалогічній основі. Конфлікти, які час від часу виникають навіть у найбільш гармонійних сім'ях, вирішуються здебільшого конструктивно, тому сімейні стреси – досить рідкісне явище [4, с. 152]. Можна сказати, що гармонійні взаємини – це “союз, який постійно розвивається на основі самопізнання й пізнання іншого, це рівноправне партнерство, де метою і сенсом є персональний розвиток кожного як особистості” [9, с. 64].

На протипагу цьому ознакою дисгармонійних сімейних взаємин є інертність, ригідність, напруженість і конфліктність. Незважаючи на те, що такі взаємини не задовольняють подружжя, негативно впливають на їхнє самопочуття, вони не бачать можливості їх змінити. Спонтанно вироблений стиль фіксується і залишається незмінним. Взаємини є “патологічно залежними, що негативно впливає на психологічне здоров'я шлюбних партнерів..., які стають надзвичайно вразливими до виникнення емоційного вигорання” [9, с. 64]. За таких обставин члени сім'ї живуть у постійному стресі, і вигорання, що “найперше вражає того, хто за своїми індивідуально-особистісними властивостями є більш схильним до нього, поширюється на всю сімейну систему, руйнуючи її зсередини”. У цьому сенсі, на думку Т.Титаренко та О.Кляпець, вигорання можна порівняти із “хворобою, викликаною вірусною інфекцією, що починається з гострого запалення одного органа, а потім тривалий час отруєє організм токсинами, викликаючи запалення інших” [9, с. 64].

На розвиток характеру взаємин у сім'ї вагомий вплив справляє наявний у ній психологічний клімат, під яким розуміється “комплекс психологічних умов, що сприяють чи перешкоджають колективістичній єдності родини, сукупність соціально-духовних, психофізіологічних, емоційних станів, настроїв, взаємин членів сім'ї”. Психологічний клімат сім'ї є “динамічною інтегральною характеристикою родинних взаємовідносин, співучасниками і співтворцями якого є всі члени родини” [6, с. 126].

Ознаками сприятливого психологічного клімату сім'ї дослідники вважають: високий рівень колективістичної єдності, згуртованість; подружню сумісність; можливість усебічного розвитку особистості кожного члена; високу доброзичливу вимогливість членів сім'ї один до одного; почуття захищеності та емоційної задоволеності; гордість за належність до своєї сім'ї; бажання й уміння розуміти інших членів сім'ї; можливість вільно висловлювати власну думку з будь-якого питання; прагнення проводити вільний час у домашньому колі, виконувати сімейні обов'язки; відкритість сім'ї; взаємотерпимість і коректність у випадках неспівпаданя думок; прагнення до спільного розв'язання сімейних проблем тощо [7, с. 125-126].

Найбільш яскраво психологічний клімат проявляється у сумісності подружжя, об'єктивним показником якої є сам факт збереження сім'ї, а суб'єктивним – відчуття у членів сім'ї психологічного комфорту, надійності, захищеності, задоволення від спілкування один з одним.

Дослідники розрізняють окремі види психологічної сумісності. Так, С.Ковальов запропонував ієрархізовану триповерхову піраміду, яка охоплює такі її види: психофізіологічну сумісність темпераментів; узгодженість сенсомоторних дій; узгодженість функціонально-рольових очікувань та ціннісно-орієнтаційну єдність – подібність структури загальнолюдських цінностей і смислів [5, с. 111-113].

Нижній рівень піраміди становить психофізіологічна сумісність темпераментів подружжя, сенсомоторна узгодженість дій, які виконуються спільно.

Другий рівень піраміди подружньої сумісності утворює функціонально-рольова узгодженість, тобто узгодженість структури, розуміння, розподілу і прийняття сімейних і міжособистісних ролей.

У класифікації, розробленій С.Ковальовим, сімейні ролі розподілено таким чином: відповідальний за матеріальне забезпечення сім'ї; господар – господарка; відповідальний за догляд за дитиною; роль вихователя; роль сексуального партнера; роль організатора розваг; організатор сімейної субкультури; роль відповідального за підтримку родинних зв'язків; роль "психотерапевта".

Найважливіше значення у взаєминах сімейних ролей має те, наскільки співпадають уявлення членів родини з їх очікуваннями, та яким чином налагоджене взаємодоповнення у забезпеченні нормальної життєдіяльності сім'ї, задоволенні потреб усіх її членів. З огляду на це розрізняють традиційні та егалітарні сім'ї. У традиційній сім'ї сімейні ролі закріплюються відповідно до статевого поділу: дружина виконує роль матері й господарки, чоловік – переважно несе відповідальність за матеріальне забезпечення та сексуальні взаємини. Причому один з членів подружжя виступає внутрішньо сімейним лідером, більш активним суб'єктом родинних зв'язків і зв'язків із соціумом. В егалітарній сім'ї всі ролі фактично розподіляються порівну, з урахуванням конкретних інтересів і можливостей партнерів.

Вищим рівнем подружньої сумісності є ціннісно-орієнтовна єдність, що фіксує міру збігу оцінок подружжям сімейних цілей і цінностей.

Психологічно здорова сім'я базується на доброзичливих, нежорстких, вільних взаєминах, побудованих на довірі один до одного, різних формах спілкування і передбачає можливість побути на самоті. Згідно з твердженням Т.Крюкової, такий комунікативний відпочинок потрібний у будь-якому людському спілкуванні, тим більше в такій емоційно насиченій сфері життя, як сімейна [8].

Потребу в усамітненні підтверджують і дослідження інших сімейних психологів (Т. Велета, О. Волошок, Т. Говорун, В. Дружинін, Т. Зінкевич-Кузьомкіна), у працях яких проводиться думка про те, що автономія партнерів, як і близькість між ними, емоційна прихильність один до одного є найважливішими передумовами гармонійного шлюбу.

Автономна особистість незалежна і вільна, однак прояв цієї властивості не означає відчуження. Така особистість самостійно приймає рішення, здійснює життєві вибори, орієнтуючись при цьому на власні особливості. Нерозвиненість автономності, її невиразність призводить до виникнення і репрезентації егоїстичної, залежної поведінки. Несформованість меж власного "Я", їх розмитість, що є характерною рисою залежної особистості, "пояснюється неможливістю побудови нею психологічно здорових взаємин, в яких близькість між партнерами поєднується з автономністю кожного [9, с. 65].

Нормальне функціонування сім'ї, що визначає рівень і якість подолання нею труднощів, залежить від того, наскільки успішно вона виконує свої головні функції – діяльність, спрямовану на задоволення особистісних потреб її членів і суспільства загалом.

Виокремлюють такі функції шлюбно-сімейних взаємин:

- на рівні особистості – задоволення психологічних потреб усіх членів сім'ї у прихильності, прив'язаності, коханні, а також в автономності і незалежності; забезпечення повноцінних сексуальних взаємин, виховання дітей; створення безпечного психологічного простору, турботи і психологічного комфорту;

– на рівні соціуму – психотерапевтичну, інтимно-сексуального спілкування, репродуктивну, виховну, рекреативну, господарсько-економічну та регулятивну.

Згідно з поглядами В. Дружиніна, сім'я, що нормально функціонує, – це сім'я, яка “забезпечує необхідний мінімум благополуччя, соціального захисту та розвитку своїх членів”, а дисфункціональна сім'я – та, в якій виконання функцій утруднюється, внаслідок чого створюються передумови для виникнення сімейних стресів [3, с. 56-57].

О. Волошок до психологічних ознак функціонально неспроможних сімей відносить:

- порушення організації сімейних зв'язків, що виявляється в неадекватному розподілі сімейних ролей, неузгодженості цілей і правил функціонування сім'ї як цілісної системи, домінування антагонізму або конкуренції у сімейних взаєминах;
- низьку енергетику сімейної системи (брак активності, спрямованої на задоволення потреб інших членів родини, зорієнтованість родини на розвиток сім'ї);
- неякісне функціонування сім'ї аж до повного невиконання сімейних функцій членами родини і, відповідно, незадоволення їхніх основних потреб;
- порушення виховних функцій, що виявляється в ліберальному, авторитарному чи невизначеному стилях виховання [2].

Ефективність життєдіяльності сім'ї значною мірою залежить від способів, яким її члени надають перевагу в подоланні суперечностей і стресових ситуацій, що виникають у сімейному мікросередовищі. Сучасні науковці (О. Кляпець, Т. Крюкова, Т. Титаренко) розрізняють такі основні способи: психологічний захист і копінг-стратегії (поведінка подолання). У першому випадку захисні реакції є несвідомими, тобто не людина контролює їх, а вони контролюють людину. Поведінка подолання – це особливий тип соціальної поведінки, що передбачає оволодіння складною ситуацією, її подолання чи певною мірою пом'якшення її впливу; звикання до вимог, які вона висуває, чи ухилення від них; попередження проблеми, своєчасне усвідомлення неможливості її розв'язання чи загрозливості [9, с. 109].

У науковій літературі розрізняють стратегії продуктивного і непродуктивного копіngu.

Стратегії продуктивного копіngu включають:

- пошук інформації для кращого розуміння стресової сімейної ситуації чи події, швидкого й адекватного розв'язання сімейної проблеми;
- пошук соціальної підтримки у шлюбного партнера, близького оточення, родичів, друзів, професіоналів, людей, які переживали щось подібне у своєму сімейному житті, тощо;
- гнучкість сімейних ролей, готовність пристосовуватися до нових умов;
- оптимізм членів сім'ї, впевненість у тому, що все кінець-кінцем буде добре;
- покращання сімейної взаємодії, щире спілкування в сім'ї, налагодження комунікації;
- залучення до сімейних труднощів з гумором;
- залучення всіх членів сім'ї до розв'язання проблеми [1].

Непродуктивний копінг пов'язаний з репрезентацією переважно емоційних реакцій на складну сімейну ситуацію, “застряганням” на них. Він проявляється через занурення в негативні переживання, самозвинувачення, звинувачення інших членів сім'ї, втягування їх у свій негативний емоційний стан [1].

Т. Титаренко і О. Кляпець розрізняють адаптивні й дезадаптивні види копінг-стратегій, кожний з яких поділяється на відповідні підвиди.

Перший адаптивний підвид характеризується ціннісним ставленням індивіда до сім'ї і сімейного способу життя, емоційною включеністю в сімейну життєдіяльність, активністю, особистісною зацікавленістю у виконанні сімейних обов'язків, відчуттям задоволеності сімейним життям, збереженням автономності, наявністю крім сімейних й інших інтересів. У сфері копінг-стратегій використовується активне подолання сімейних проблем і труднощів на тлі внутрішнього спокою і рівноваги. Емоції, що переживаються, мають переважно позитивне забарвлення. Людина почувається успішною у сімейній сфері життєдіяльності, задоволеною життям, активно використовує психологічну підтримку найближчого соціального оточення.

Другий адаптивний підвид позначений низькою значущістю сім'ї, обережним ставленням до сімейних справ та обов'язків,

відсутністю “запалу”, захоплення при їх виконанні. Це виявляється у високій особистісній автономності та намаганні провладити разом із сім’єю якомога менше часу. Однак у сфері копінг-поведінки низький рівень участі у сімейному житті не означає відмову від нього, ставлення до сімейного життя є загалом позитивним, його внутрішній світ перебуває у стані спокою і рівноваги. Проте джерело задоволення людина шукає переважно поза сім’єю.

Щодо дезадаптивних копінг-стратегій, перший їх підвид характеризується високою значущістю сім’ї, спрямованістю індивіда на вдосконалення своїх сімейних обов’язків, готовністю докладати для цього зусилля. Але така висока емоційна включеність поєднується з нерозвиненою автономністю, інфантильністю і шлюбною залежністю. Крім того, для цього типу поведінки властива низька опірність навантаженням (недостатня вираженість внутрішнього спокою і рівноваги), переживання незадоволеності сімейним життям і небажання звертатися за соціальною підтримкою.

Другий підвид дезадаптивних стратегій відрізняється низькою емоційною включеністю в сімейне життя (низька значущість сім’ї), відчуттям незадоволеності внутрішньосімейними взаєминами, що поєднуються з високою шлюбною залежністю. Копінг-стратегії, характерні для цього підвиду, будуються на нерозвиненій здатності чинити опір стресовим навантаженням, відсутності внутрішнього спокою і рівноваги, невмінні виявляти активність у критичних ситуаціях, що пов’язано з частим прагненням ухилитися від їх вирішення. До цього слід додати незадоволеність індивіда сімейними взаєминами, переживання переважно негативних емоцій, відчуття некомпетентності у виконанні сімейних обов’язків [9, с. 111-112].

З метою формування у студентів настановлення на гармонійні сімейні взаємини, попередження виникнення у них окреслених вище властивостей дезадаптаційних копінг-стратегій було розроблено програму навчального курсу “Педагогіка сімейних відносин”, яка запроваджувалася в Рівненському державному гуманітарному університеті. В основу програми покладена кредитно-модульна система, що охоплювала три модулі і включала 18 лекційних занять і 8 практичних. З м і с т програми включав теоретичні знання щодо різних аспектів

життєдіяльності сім'ї, а також передбачав опанувати студентами вмінь і навичок внутрішньосімейного спілкування, конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, формування в юнаків і дівчат емоційно-позитивного ставлення до шлюбу і сім'ї.

Крім навчальної програми були підготовлені методичні рекомендації для кураторів і наставників академічних груп "Виховання у студентської молоді культури сімейних взаємин", які складаються з двох частин. Перша частина – теоретична. Вона містить відомості про сім'ю, сімейні взаємини, культуру сімейних взаємин тощо. Друга частина має практичне спрямування і передбачає опрацювання студентами певної теми за допомогою різноманітних інтерактивних методів, залучення до розв'язання проблемних ситуацій, виконання творчих завдань тощо.

Поєднання і взаємоузгодження тематики навчального процесу і виховної діяльності педагогічних ВНЗ, на нашу думку, сприятиме підвищенню ефективності підготовки студентської молоді до створення сім'ї, зокрема через виховання у них культури сімейних взаємин.

Література:

1. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е.Водопьянова, Е.С.Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 215 с.
2. Волошок О.В. Психологічні особливості дисципозиційної системи особистості у функціонально неспроможній родині: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.: 19.00.05 "Соціальна психологія" / О.В.Волошок. – К., 2006. – 20 с.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н.Дружинин. – М.: КСП, 1996. – 160 с.
4. Кляпець О. Шлюбно-сімейні настанови молоді як умова вибору здорового способу життя / Ольга Кляпець // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 151-157.
5. Ковалев С. Подготовка старшекласников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры: [кн. для учителя] / С.Ковалев. – М.: Просвещение, 1991. – 143 с.
6. Ковбас Б. Родинна педагогіка: у 3 т./ Б.Ковбас, В.Костів. – Івано-Франківськ: Плай. – Т.1: Основи родинних взаємовідносин, 2002. – 288 с.

7. Кравець В. Психологія сімейного життя: [навч. посіб.] / Володимир Кравець. – Тернопіль, 1995. – 696 с.
8. Крюкова Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т.Л.Крюкова, М.В.Сапоровская, Е.А.Куфтык. – СПб.: Питер, 2005. – 273 с.
9. Титаренко Т.М. Запобігання емоційному вигоранню в сім'ї як фактор гармонізації сімейних взаємин: [наук.-метод. посіб.] / Т.М.Титаренко, О.Я.Кляпець. – К.: Міленіум, 2007. – 142 с.

Essence of harmonious and unharmonious domestic mutual relations, influence of psycho logical climate of family on their becoming and development is considered; the types of psychological compatibility of the married couples, feature of the family's normal functioning and leading signs of functionally helpless families are reflected.

Key words: mutual relations, coping-strategies, psychological climate, family, students, psychological compatibility, functions.

Рассмотрена сущность гармоничных и негармоничных семейных отношений, влияние психологического климата семьи на их становление и развитие; раскрыты виды психологической совместимости семейных партнеров, особенности нормального функционирования семьи и основные признаки функционально недееспособных семей.

Ключевые слова: отношения, копинг-стратегии, психологический климат, семья, студенты, психологическая совместимость, функции.

УДК 343.226.347.157

В.Г. Постовий, м. Київ

СІМ'Я ЯК ФАКТОР ЗНИЖЕННЯ РИЗИКУ НАСИЛЬСТВА В СУСПІЛЬСТВІ

Розглядаються питання значення сучасної української сім'ї у профілактиці і зниженні ризику насильства в суспільстві.

Ключові слова: сім'я, діти, профілактика насильства, суспільство.

Актуальні теорії ненасильства викладаються в дослідженнях К. Ганді, А. Гусейнова, М.-Л. Кінга, Л. Митрохіна, Г. Сковороди, В. Соловійова, Л. Толстого, Дж. Шарпа, П. Юркевича, які орієнтовані на розвиток кращих людських якостей, а всі форми жорстокості, насильства визначають як абсолютне зло.

Жорстоке ставлення до дітей розкривається у працях представників гуманістичного виховання і навчання: К. Вентцеля, Я. Корчака, П. Лесгафта, Дж. Локка, М. Монтессорі, П. Наторпа, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського.

У працях сучасних дослідників відображаються питання профілактики насильства стосовно дітей у сім'ї. Назвемо лише декілька напрямів: обґрунтування актуальності проблеми попередження жорстокого ставлення і насильства до дітей (В. Боровик, Т. Кир'язова, А. Мартиненко, О. Оліфіра, В. Оржеховська, С. Тадіян); виділення основ соціально-правового захисту дітей від насильства (В. Голіна, О. Іващенко, Г. Черепанова); аналіз зарубіжного досвіду попередження явища насильства стосовно дітей (С. Айропетов, Н. Асанова, Г. Батинцева, З. Зайцева, Х. Вільфінг, Т. Голованова, В. Желєзнов, І. Зверєва, О. Пилипенко); визначення загальних питань превентивного виховання з проблеми негуманного поводження дорослих з дітьми (Т. Алесеєнко, О. Доукіна, А. Зубко, Т. Кравченко, В. Ликовой, О. Максимович, В. Оржеховська, Л. Повалій, Л. Пономаренко, В. Постовий, Л. Радзецька, І. Трубавіна, В. Химинець, О. Жорнова, Н. Стрельникова, О. Хромова, П. Щербань); аналіз окремих аспектів соціально-педагогічної діяльності щодо запобігання насильства стосовно дітей (С. Бадора, Н. Заверико, А. Капська,

О. Карман, Л. Коваль, Т. Федорченко, А. Малько, Л. Міщик, А. Мудрик, М. Попова, С. Хлебик).

Умови ефективного вирішення проблеми попередження жорстокого ставлення до дітей у сім'ї розробляли російські вчені: Н. Асанова, Д. Доммінней, В. Колков, Л. Кошелева, Т. Сафонова, Е. Цимбал, Н. Ярославцева, І. Кон, В. Нагаєв, О. Романова, Н. Курасова та англійські: К. Сігно, Д. Гіл, А. Грін, А. Міллер та ін.

Аналіз теоретичних і практичних досліджень дає змогу стверджувати, що окремі аспекти проблеми соціально-педагогічної профілактики насильства над дітьми у сім'ї не завжди розглядається на основі системного підходу.

Аналізуючи явище жорстокого ставлення до дітей у сім'ї, необхідно визначити характеристику цього соціального явища, що сприяє розробці адекватної стратегії його профілактики. З цією метою необхідно проаналізувати поняття “жорстоке ставлення до дітей у сім'ї”.

У різних історичних, соціально-економічних умовах визначення сутності поняття “жорстоке ставлення до дітей у сім'ї” неоднакове. Це зумовлює необхідність його уточнення в кожний конкретний період часу.

Відзначимо, категорія “ставлення” є міжнауковою і вивчається педагогікою, психологією, соціологією, філософією та ін. У педагогіці “ставлення” розглядається як “переживання і вираження певних зв'язків, що формуються між особистістю й іншими людьми, а також різними аспектами навколишнього світу і які, торкаючись сфери її потреб, знань, переконань, вчинків і вольових проявів, так чи інакше позначаються на її поведінці і розвитку” [13, с. 27]. Ставлення як одна з основних категорій педагогіки досліджувалася протягом усієї історії розвитку педагогічної думки. Визначено, що ставлення одних людей до інших може виявлятися на мего-, макро-, мезо-, мікрорівнях суспільства. Однією зі складових мікрорівня є сім'я.

У деяких випадках ставлення одних членів сім'ї до інших характеризується як жорстоке, що здебільше відображає насильства батьків над дітьми. Незважаючи на те, що це явище існує у сім'ї й окремі його аспекти вивчаються вченими, визначення сутності поняття залишається неоднозначним. Крім того, іноді поняття жорстокого ставлення до дітей є синонімом поняття “насильство” й “агресія” у ставленні до дітей.

Виховання є найдавнішим духовним суспільно значимим процесом, і сім'я та особистість у ній є його необхідними рушійними силами, запорукою суспільного і духовного прогресу, саме тому проблеми сімейного виховання є одним з пріоритетних напрямів державної політики в Україні. Для приведення цього напрямку діяльності Української держави у відповідність з новими соціально-економічними та суспільно-політичними умовами, до Конституції України [7], Кодексу про шлюб і сім'ю [11], Закону про освіту [6], інших законодавчих і нормативних актів, що стосуються проблем родини, освіти й виховання підростаючого покоління, внесені суттєві зміни й доповнення, спрямовані на поліпшення матеріально-економічних умов і визначення пріоритетних морально-духовних завдань виховання дітей і молоді в Україні [4].

Сучасна політика української держави зумовлює і парадигму педагогіки сімейного виховання, яка має ввібрати все краще з минулого і трансформувати його в сьогодення і майбутнє з тим, щоб формування особистості найповніше враховувало вимоги життя нинішньої доби і діяльності людини. Створення незалежної Української держави зумовлює необхідність привернення більшої уваги до наших вітчизняних традицій виховання підростаючого покоління в усіх ланках життєдіяльності суспільства і сім'ї.

Відповідно до Сімейного кодексу України, "сім'ю складають особи, які спільно проживають, пов'язані спільним побутом, мають взаємні права та обов'язки. Подружжя вважається сім'єю і тоді, коли дружина та чоловік у зв'язку з навчанням, роботою, лікуванням, необхідністю догляду за батьками, дітьми та з інших поважних причин не проживають спільно. Дитина належить до своїх батьків і тоді, коли спільно з ними не проживає. Сім'я створюється на підставі шлюбу, кровного споріднення, усиновлення, а також на інших підставах, не заборонених законом і таких, що не суперечать моральним засадам суспільства" [7].

Глибокий соціально-педагогічний аналіз проблем взаємовідносин у сучасній українській сім'ї дає змогу виділити серед найбільш актуальних питань – проблему насильства у всіх її виявах, зокрема:

- насильство чоловіка над дружиною та дітьми;
- насильство дружини над чоловіком та дітьми;

- насильство дітей над батьками;
- насильство внутрісімейне, як одна з жорстоких і потворних форм взаємовідносин між батьками і дітьми, іншими членами родини;
- насильство сім'ї в ставленні одне до одного та до позасімейного соціуму [3; 10; 12].

Орієнтація України на нові європейські гуманістичні цінності зумовила визнання українською державою такого важливого міжнародного документу як Декларація “Про викорінення насильства щодо жінок”. У ньому деталізуються та визначаються форми насильства (сексуальне, психологічне, економічне, моральне, фізичне, нанесення жінкам збитку, в т.ч. побиття, катування, убивство). Статеве насильство визначається як статевий акт, який здійснюється всупереч бажанню жінки й може мати різні форми: від пов'язаних сексуальних домагань до зґвалтування або інцесту.

То ж цілком закономірно, що в Україні був прийнятий відповідний Закон України “Про запобігання насильства в родині”. У ньому відзначається, що фізичним насильством є “навмисне нанесення одним членом родини іншому члену родини побоїв, тілесних ушкоджень, навмисне позбавлення волі, житла їжі, одягу й інших нормальних умов проживання, що можуть призвести до смерті постраждалого/лої, викликати порушення фізичного й психічного здоров'я, завдати шкоди його/її честі й достоїнству” (Закон України “Про запобігання насильства в родині”, № 2789-III від 15 листопада 2001 р.).

Отже, виходячи з аналізу цих надзвичайно важливих документів відзначаємо, що проблема насильства-ненасильства самого феномену насильства перебуває в центрі уваги різноманітних наук – філософії, соціології, кримінології, моралі, етики, педагогіки, психології та історії [10; 12].

Вважаємо доцільним зосередити увагу на історико-педагогічних та соціальних засобах профілактики насильства в сучасній українській сім'ї. Умови, в яких перебуває нині українська родина визначають не тільки її соціальний і моральний статус у суспільстві, потреби й можливості у стратегіях розвитку, освіти, культури, духовності, вони детермінують способи їх реалізації й більш ранню соціалізацію дітей, тобто як умовне, так і безумовне засвоєння і дотримання

ними спочатку в родині, а потім у навчально-виховних закладах, ближчому і дальшому суспільному оточенні системи морально-етичних цінностей у формі знань і норм соціального досвіду, соціальних якостей, рис і ролей особистості та набуття ними зразків і психологічних механізмів поведінки, адаптації в полісоціумі України, в т.ч. поведінки і ставлення щодо насильства-ненасильства у взаємовідносинах батьків і дітей, інших членів родинного мікросоціуму.

Виховання дітей у сучасній українській сім'ї є процесом, що об'єктивно детермінується соціальним становищем як кожної конкретної сім'ї, так і сукупності сімей як соціального інституту, що керується і спрямовується у своєму розвитку законодавством країни та морально-правовими й етичними нормами суспільства, потребами сім'ї та особистості.

Водночас динамізм і варіативність життєдіяльності сучасної сім'ї зумовлюють і особливе становище дитини, її розвиток і виховання, що в свою чергу забезпечується чи не забезпечується конкретними соціально-педагогічними умовами, змістом і психолого-особистісними та етноментальними якостями учасників виховного процесу – батьків і дітей, особливостями їх взаємодії, історичними традиціями та сучасними чинниками збудження насильства в сім'ї [8-10].

У сучасних умовах розвитку українського суспільства родина відображає його різноманітні відносини – економічні, політичні, етноментальні, загальнонаціональні, психологічні, педагогічні, моральні, етичні, духовні та ін. Спосіб виробництва, в якому формується і розвивається сучасна сім'я, має величезний вплив на моральні норми й принципи її взаємин з навколишнім соціальним середовищем, удосконалення сімейно-побутових відносин, економічну незалежність членів сім'ї, етнічну самоідентифікацію, створення можливостей для духовного розвитку кожного.

Сім'я є чи не єдиною ланкою, здатною витримати психологічні, економічні і соціальні перевантаження, забезпечуючи при цьому етико-психологічну і духовну підтримку дитині. Ця підтримка є своєрідним психолого-педагогічним супроводом профілактики насильства в сім'ї. У тому випадку, коли батьки мають достатньо високий рівень педагогічної культури виховання дітей, ризику насильства в сім'ї

зменшуються. Таким чином високий рівень педагогічної культури батьків є однією з найважливіших педагогічних засад профілактики насильства в сім'ї. Найважливішим завданням сім'ї в умовах боротьби за виживання є акумуляція та захист гуманних, моральних, родинних цінностей, формування громадянської та національної свідомості людини, її природне прагнення до етнічної самоідентифікації, повної реалізації своїх можливостей у певній галузі діяльності, у розвитку й вихованні особистості дитини.

Цінність різноманітної творчої продуктивної гуманістичної діяльності особистості як батьків так і дітей завжди є ефективним профілактичним засобом проти насильства, агресії, жорстокості, злочинності та всіх інших негативних проявів у поведінці батьків і дітей [9; 10; 12; 13].

Зміни, які відбуваються в суспільстві, з одного боку, сприяють саморозкриттю, самовираженню і самоствердженню особистості, з іншого, висвітлюють дефіцит добра і милосердя в стосунках між людьми, в тому числі – між членами родини, труднощі сімейного виховання, зокрема – педагогічні проблеми, в основі яких знаходяться недостатньо сформований рівень педагогічної культури батьків та духовної культури суспільства в цілому і сучасної сім'ї в тому числі.

Внаслідок цього у сім'ї формується дисгармонія взаємовідносин батьків і дітей, інших членів родини, що часто переростає в насильство й інші потворні прояви поведінки. Профілактика насильства в таких умовах потребує тривалого часу, дуже часто зміни соціально-педагогічних умов буття сім'ї, переоцінки смислу життя кожної особистості, зміни поведінки, визначення гуманістичних ідеалів кожного із членів родини або хоч декотрих із них зумовлюються психологічними психоактиваторами виховного процесу в соціумі і сім'ї.

Задовольняючи особисту потребу в батьківських та материнських почуттях, контактах з дітьми, їх вихованні і відтворенні себе в них, батьки виконують виховну функцію сім'ї. Як правило, життя батьків є для дітей першим соціальним орієнтиром, зразком форм і змісту поведінки та людських взаємин. Однак, сучасна сім'я не використовує повною мірою свій виховний потенціал. У виконанні виховної функції вона детермінована внутрішніми і зовнішніми факторами: залежна

від багатьох чинників економічного та суспільного життя, педагогічної діяльності загальноосвітніх закладів, в яких навчаються і виховуються діти і з якими вона безпосередньо та опосередковано пов'язана. Цей вплив у сучасних умовах характеризується як позитивними, так і негативними тенденціями.

Взаємозв'язок внутрішніх і зовнішніх факторів морально-духовного, гуманістичного розвитку взаємовідносин у сім'ї відображають тенденції егоїстичного і вселюдського в становленні кожної конкретної особистості сім'ї (батьки, діти, бабусі і дідусі, інші члени сім'ї). Там, де переважають доміанти егоїстичного "Я", найчастіше з'являється проблема насильства. Там відбувається примусовий (насильницький) акт контролю одного члена сім'ї над іншим, реальна дія або погроза фізичної, психічної, сексуальної образи та застосування сили в підпорядкуванні особистості скривдженого кривднику.

На здійснення сім'єю виховної функції впливають також її нуклеаризація, послаблення родинних зв'язків, зменшення можливостей батьків щодо контролю над дітьми, зміна стандартів поведінки, сімейних цінностей протягом життя одного покоління; переоцінка змісту сімейних взаємин і досвіду родинного життя, зменшення кількості дітей у сім'ї і можливостей батьківського впливу на них, недооцінка ролі сім'ї в житті суспільства і кожної людини зокрема.

Таким чином, існує необхідність визначення змісту, методів формування і виховання гуманістичного розвитку дітей і молоді, гуманістичних взаємин у сім'ї, які забезпечували б певною мірою гармонізацію духовного і матеріального, національного і вселюдського, суспільного і родинного та гуманістичного розвитку дітей і молоді, зменшували ризики насильства в сім'ї.

Література:

1. Ворник Б.М. Сексуальные насилия по отношению к детям и молодежи в Украине (ситуационный анализ) /Б.М. Ворник. – К.: Изд-во Киевского центра семейного консультирования, 1997. – 51 с.
2. Грабська І.А. Дослідження сімейного насильства у кроскультурній перспективі /І.А. Грабська //Вісник: соціологія, психологія, педагогіка. – К.: Київський ун-т ім. Т.Шевченка, 2000. – Вип. 8. – С. 29-32.

3. Гусейнов А.А. Понятие насилия и ненасилия /А.А. Гусейнов //Вопросы философии. – 1994. – №6. – С. 43-52.
4. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист [збірник документів]. – Ч.І-ІІ. – К.: АТ “Столиця”, 1998. – 292 с.
5. Думко Ф.К. До проблеми насильства в сім’ї /Ф.К. Думко // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1999. – Вип. 6/7. – С. 62-68.
6. Закон України “Про загальну середню освіту” від 13.05.1998.
7. Конституція України. Прийнята на п’ятій сесії Верховної Ради України. Закон України. – 28 червня 1996 р.
8. Нове покоління незалежної України (1991 – 2002): щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2002 року). – К.: Держ. ін-т проблем сім’ї та молоді, 2003. – 211 с.
9. Превентивне виховання: проблема ненасильства: зб. науково-практ. ст. /за заг.ред. В.М. Оржиховської. – К.: Олди-плюс, 2000. – 134 с.
10. Ролінський В.Н. Насильство щодо неповнолітніх: проблеми, профілактика: навч.-метод. посібник /В.Н. Ролінський. – Одеса: ОЦНТЕІ, 2003. – 221 с.
11. Сімейний кодекс України. Закон України від 10 січня 2002 р. №3947-ІІІ. – К.: НВП “Форум”, 2002. – 139 с.
12. Фуркало В. Питання насильства та ненасильства в суспільному розвитку та їх детермінації /В. Фуркало // Вісник Львівського університету: філософські науки. – 1999. – Вип.1. – С.104–109.
13. Харламов И.Ф. Педагогика: [Учеб.] – 6-е изд. /И.Ф. Харламов. – Мн.: Універсітэцае, 2000. – 560 с.
14. Щербак Н.Д. Соціально-педагогічна профілактика жорсткого ставлення до дітей у сім’ї /Н.Д.Щербак // Рідна школа. – 2002 – № 10. – С.26–29.

The article deals with the meaningfulness of modern Ukrainian family in profihylaxis and decline the risk of violence in society.

Key words: *family, children, profihylaxis of violence, society.*

Освещаются вопросы значения современной украинской семьи в профілактике и снижении риска насилия в обществе.

Ключевые слова: *семья, дети, профілактика насилия, общество.*

УДК 37.015.3

Ж.В. Петрочко, м. Київ

СТАН ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ЧЛЕНІВ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ

Проаналізовано стан правової культури членів дитячих громадських об'єднань та особливості забезпечення прав особистості в умовах таких об'єднань.

Ключові слова: *правова культура, громадські дитячі об'єднання, права дітей.*

Проблема правового виховання підростаючого покоління як необхідної передумова його гармонійного і стабільного розвитку завжди була актуальною для будь-якого суспільства. Україна сьогодні переживає трансформаційний етап, тому так важливо виходити на нові рівні правового виховання підростаючої особистості, її вміння користуватися надбаннями демократичного суспільства.

У сучасних умовах правове виховання полягає в цілеспрямованому формуванні певної системи правових знань, вмінь, навичок правового мислення, правових почуттів, зокрема почуття поваги до прав інших, до тих соціальних цінностей, які регулюються й охороняються Конституцією і законами України. Результатом правового виховання повинен стати високий рівень розвитку правової культури особистості як системи мотиваційного, ціннісного, інтелектуального й діяльнісного розвитку для успішного здійснення правової діяльності.

Правова культура особистості вивчена певною мірою правознавцями, педагогами, філософами, соціологами, психологами. Зокрема, С.С. Алексеев, А.І. Коваленко, В.О. Котюк, А.В. Малько і низка інших учених-правознавців розглядають правову культуру в контексті теорії держави і права. Комплексному, синтезуючому вивченню правової і політичної культури присвячені дослідження Н.М. Кейзерова, проблеми правового виховання молоді з позиції філософії права обґрунтував М.Й. Штангрет.

Питання правового виховання є предметом дослідження сучасних вчених-педагогів С.Г. Карпенчук, Л.В. Канішевської, С.О. Нікітчиної, М.К. Подберезького, Л.В. Кузьменко, О.В. Сухомлинської, Н.О. Ткачової, Л.В. Твердохліб, М.М. Фіцули, Н.Є. Щуркової та інших. Зокрема, на думку

Л.В. Твердохліб, зміст правової культури дітей старшого шкільного віку включає такі компоненти: мотиви правової діяльності; правову свідомість і правовий самоконтроль; правову компетенцію (правові знання та правове мислення); суспільно-правову активність [3].

Одним із інститутів правової соціалізації, у ході якої відбувається формування правової культури особистості, є дитячі громадські об'єднання. Проте специфіка їх функціонування щодо правового виховання підростаючого покоління потребує додаткового вивчення. **Мета** даної статті – висвітлити стан правової культури членів дитячих громадських об'єднань й окреслити особливості реалізації прав особистості в умовах таких об'єднань.

Дитяче об'єднання – це особлива педагогічна система, через яку здійснюється цілеспрямований вплив середовища на дитину, визначаються види і форми участі дитини у його перетворенні, виявляються і розвиваються індивідуальні потреби. Характерною особливістю сучасних дитячих громадських об'єднань є спрямування їхньої діяльності на прояв різних форм суб'єктності, соціально активної позиції. Дитина у таких об'єднаннях виступає не лише як суб'єкт права, але й і як суб'єкт створення умов, що гарантують права дітей на виховання, відпочинок, дозвілля, участь в іграх і розважальних програмах, на свободу асоціацій і мирних зборів, на свободу думки, вираження власних поглядів.

Значення прав у житті дитячого громадського об'єднання велике, оскільки вони: забезпечують реалізацію захисної функції по відношенню до кожного суб'єкта дитячого об'єднання, тим самим нівелюючи у дитини почуття небезпеки, самотності; сприяють створенню мікрокультури, що базується на взаємопідтримці, співпраці, взаємодопомозі й турботі; забезпечують реальність і досяжність специфічних інтересів і потреб членів об'єднання, а також прагнення дітей бути повноправними членами колективу; сприяють розвитку ініціативності й активності дітей, а також їх індивідуальності, оскільки надають дитині свободу вибору; забезпечують мобільність і гнучкість статусу дитини, виступають інструментом демократичних стосунків та ін.

Дослідження проблеми формування правової культури дітей, в т.ч. членів дитячих громадських об'єднань, було проведено автором у рамках комплексної теми лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання АПН України "Виховний потенціал дитячих громадських об'єднань".

Відповідно до компонентів (когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового) загальними *вимірами* (критеріями) сформованості правової культури підлітків стали: ступінь обізнаності щодо власних прав, прав інших людей і усвідомлення проблем порушення та відстоювання прав людини; стійкість соціально значущих мотивів, прагнень до правової освіти та власної позитивно спрямованої активності у різних сферах; сформованість вмінь і навичок проявляти правову поведінку, активність у правовій діяльності.

З метою вивчення стану правової культури сучасних дітей, в т.ч. членів дитячих громадських об'єднань, у травні-червні 2008 р. було проведено опитування (анкетування) підлітків віком 13-16 років (всього 162 особи). Аналіз відповідей дітей на запитання, що таке свобода, права людини продемонстрував, що їх правові переконання пов'язані із соціально-економічними реаліями, рівнем моральності сучасної сім'ї, політичним станом у суспільстві. Відповідно, нестабільність у всіх сферах життя призводить до суперечностей в усвідомленні дітьми цінностей права.

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що діти недостатньо глибоко обізнані із правами, закріпленими у Конвенції ООН про права дитини. Водночас вони дуже активно розмірковують про права, виказуючи цим самим небайдужість до даної проблеми. Так, 78% опитаних підлітків вважають, що права дітей в Україні порушуються досить часто; 30% – порушуються інколи; 2,4% – не порушуються; 9,6% – не визначилися із відповіддю. При цьому, те, що права дітей порушуються досить часто, більше схильні думати дівчата.

На запитання "Які права дітей порушується в Україні найчастіше" підлітки дали такі відповіді (вибір із 26 прав), як-от право на: якісну медичну допомогу (67,5%); захист від жорстокості, знущань, брутального поводження (59%); захист від викрадення та продажу (56,6%); право на достатній для розвитку рівень життя (43,4%); рівність, незалежно від національності, статі, мови (38,6%); захист від сексуальної експлуатації; на захист від вживання наркотиків; вільне висловлювання власної думки, мати власні погляди і переконання.

Щодо того, в яких середовищах найчастіше порушуються їхні права, опитані підлітки назвали: у громадських місцях (28,9%); у школі (22,9%); у сім'ї (15,7%); в компанії ровесників (10,9%). 10,9% респондентів відповіли, що їхні права не

порушуються, а 20,1% не визначилися, обравши варіант відповіді “важко відповісти”.

Важливо відмітити, що члени дитячих об’єднань менше схильні думати, що їхні права порушуються. Це може бути свідченням їх вміння запобігати таким порушенням або кращої обізнаності щодо прав і здатності адекватно оцінити (розрізнити) факти порушення прав людини.

Певними показниками зацікавленості підлітків правовою тематикою є їхні відповіді на запитання “Чи доводилося тобі протягом останнього року обговорювати з ким-небудь проблему прав дітей?”. Так, 42,2% опитаних сказали, що не доводилося обговорювати таку проблему; 30,1% – обговорювали її з вчителями; 26,5% – з ровесниками; 16,9% – з батьками. Помітно більшою є частка дітей-членів дитячих об’єднань, які обговорювати таку проблему – відповідно 50; 42,9; 35,7%.

На наявність високої мотивації дітей до удосконалення правової освіченості вказують такі результати: 65,1% опитаних відзначили, що хочуть більше дізнатися про права дітей; 16,9% не визначилися щодо цього, а отже, їх можна вважати потенційними споживачами правової інформації. Більш відкритими й охочими до інформації про права є члени дитячих громадських об’єднань. При цьому, суттєвої відмінності у бажаннях хлопців і дівчат більше дізнатися про права не зафіксовано, що засвідчує вищий рівень їх правосвідомості.

Щодо змісту знань, то діти хочуть отримати інформацію загалом про права людини, а також про право: на відпочинок; на захист від жорстокості; сексуальної експлуатації; про працевлаштування; права в сім’ї та ін. Важливо підкреслити, що підлітки-не члени дитячих об’єднань висловлюють бажання більше дізнатися про право на вступ до дитячих громадських об’єднань, бо ставляться до них з цікавістю і довірою, сприймаючи як середовище самореалізації й самоствердження.

Майже всі члени дитячих громадських об’єднань висловили побажання, щоб заходи з питань прав дитини проводилися в їхніх організаціях. Серед актуальних для обговорення тем називалися: рівність всіх людей; протидія наркоманії; доступ до інформації та ін. Однак правова поінформованість не завжди сприяє свідомому виконанню правових норм. Знання права ще не забезпечує успіху правового виховання, хоча й наближує до вирішення більш складного завдання – організації спрямованого

засвоєння вихованцями набутих знань, правильного оцінного ставлення до правових явищ, переростання правової поінформованості в переконання людини, в орієнтир її поведінки.

Вивчаючи можливості для формування правової культури юних громадян, ми прагнули з'ясувати, які саме права реалізуються в умовах дитячого об'єднання. Отримані відповіді представлено за рангом – від першого місця до останнього (перші 7 виборів): 1. Рівність прав всіх дітей незалежно від національності, статі, мови (48,2%). 2. Право на вступ до громадських (дитячих, молодіжних) об'єднань (41%). 3. Право вільно висловлювати свою думку, мати власні погляди та переконання (36,2%). 4. Право на отримання інформації, яка сприяє розвиткові дитини (32,5%). 5. Право на доступ до інформації щодо прав дитини (31,3%). 6. Право на піклування батьків, родичів, громади та держави; право на освіту (27,7%). 7. Право дітей-інвалідів на особливу турботу; право на користування своєю культурою, мовою; право дітей на розвиток талантів; право на відпочинок (24,1%).

Варто відмітити певну відмінність між відповідями на це запитання підлітків-членів дитячих громадських об'єднань і тих, хто не є членами таких об'єднань. Зокрема, останні серед пріоритетних прав називають право на розвиток талантів, право на піклування батьків, родичів, громади та держави, тоді, як у членів дитячих об'єднань першу трійку прав склали: 1. Право на рівність прав всіх дітей, незалежно від національності, статі, мови; 2. Право на вступ до громадських (дитячих, молодіжних) об'єднань; право на отримання інформації, яка сприяє розвиткові дитини; 3. Право вільно висловлювати свою думку, мати власні погляди та переконання.

Показовими стали відповіді опитаних, коли їм дозволено було у довільній формі назвати ті права, які реалізуються у дитячому громадському об'єднанні. Назване: *“право відчувати себе потрібним іншим людям”*; *“право вільно спілкуватися, висловлюватися і не боятися”*; *“право бути на рівні із дорослими”*; *“право бути ініціатором і організатором корисних справ”*; *“право випробувати власні можливості в різних справах, видах діяльності”* тощо, – підтверджує факт усвідомлення дітьми власних прав.

Безперечно, участь у громадській організації тією чи іншою мірою впливає на життя дитини. Лише 16,4% опитаних заперечили це (рис. 1).

Підлітки зазначають, що членство у громадському об'єднанні: *“допомагає бути самостійним”*, *“вчить виходити із*

небезпечних ситуацій”, “вчить поважати дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах”, “допомагає долати перешкоди”, “я розумію сенс свого життя”, “я стала дуже відповідальною”, “я навчилася доводити справу до кінця” тощо.

Моделлю забезпечення прав людини й оптимальним плацдармом для правової поведінки дітей стає сама різновекторна діяльність дитячих громадських об’єднань.

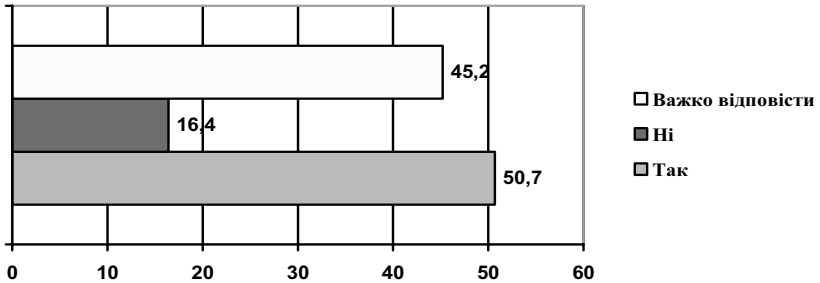


Рис 1. Розподіл відповідей дітей на запитання: “Чи впливає на твоє життя участь у громадському об’єднанні?” (у %)

Відповідно до чинного законодавства, метою дитячих громадських організацій є реалізація та захист прав і свобод членів об’єднання, що здійснюється у різних напрямках:

- привертання уваги державних органів виконавчої влади та місцевого самоврядування до проблем дитинства загалом і дитячих об’єднань зокрема;
- залучення дітей до вирішення серйозних соціальних питань шляхом “научіння” правил дорослого життя, вмінням долати життєві бар’єри;
- залучення дітей до пошуку шляхів розв’язання існуючих проблем через органи дитячого самоврядування;
- організація роботи, спрямованої на допомогу одноліткам;
- підготовка дітей до самопредставництва та ін.

Вивчаючи прагнення дітей до соціально-правової діяльності, приємно було відзначити, що багато підлітків хочуть особисто поширювати інформацію про права дітей: 41% зазначили про це. Ще 41% відповіли “не знаю”, а отже, ймовірно, можуть змінити думку на позитивну. Як і у попередніх випадках, більшу активність щодо цього виявили члени дитячих громадських об’єднань. Окрім цього, вони зазначили, що у їхніх об’єднаннях

вчать захищати і відстоювати свої права (64,4% опитаних вказали на це; 23,3% сказали “важко відповісти”), що є вагомим моментом і невідмінною умовою правової культури особистості.

Діти набувають навичок брати участь у прийнятті важливих рішень, що стосуються їхнього життя; члени громадського об'єднання мають кращі, порівняно з іншими ровесниками, можливості для самореалізації; у дитячому громадському об'єднанні всі діти, незалежно від матеріального стану їхніх сімей, почуваються рівними. Показники зазначеного представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл відповідей дітей-членів дитячих громадських організацій на запитання: “Чи погоджуєшся ти з таким твердженням...” (у %)

	Повністю погоджуюся	Скоріше так, ніж ні	Скоріше ні, ніж так	Зовсім не погоджуюся
1. Дитяче громадське об'єднання вчить дітей, як поважати свої права і права інших	42,3	43,7	4,9	7,1
2. У дитячому громадському об'єднанні діти вчать брати участь у прийнятті важливих рішень, що стосуються їхнього життя	34,5	12,0	16,9	3,5
3. Усі учасники дитячого громадського об'єднання знають, що таке права дітей і як захистити свої права	24,7	45,1	19,7	11,3
4. Члени дитячого громадського об'єднання мають кращі, порівняно з іншими дітьми, можливості для самореалізації	22,5	26,1	15,5	9,9
5. У дитячому громадському об'єднанні всі діти, незалежно від матеріального стану їхніх сімей, почуваються рівними	28,2	35,2	18,3	4,9
6. Питання захисту прав дітей вже не є цікавим для дитячих громадських об'єднань	6,3	22,5	29,6	30,3

Діти, об'єднанні однією ідеєю, прагненням самовираження у колективі однодумців, відчувають потребу поповнення знань

про права дітей і те, як їх захищати. Так, запропоноване шосте твердження “Питання захисту прав дітей вже не є цікавим для дитячих громадських об’єднань” не виявилось провокаційним для більшості опитаних, оскільки 60% підлітків заперечили це.

Стержнем функціонування дитячого громадського об’єднання є гарантія соціальної захищеності дітей як громадян, суб’єктів соціально творчості, носіїв загальнолюдських цінностей. Почуття захищеності виникає у дитини на фоні відчуття забезпеченості й рівності прав і обов’язків усіх членів об’єднання. На прикладі усвідомлення обов’язків, що з’являються у колективі односторонців, громадські об’єднання допомагають дитині краще осмислити свої права і обов’язки як товариша, учня, громадянина. Ось як розподілилися відповіді підлітків щодо їхніх обов’язків у дитячому громадському об’єднанні: на першому місці – обов’язок мати і виконувати доручення, на другому – дотримуватися законів, традицій організації; на третьому – бути відповідальним за те, що відбувається в організації; на четвертому – брати участь у заходах, що їх проводить дитяче об’єднання; на п’ятому – допомагати людям, які того потребують; на шостому – бути чесним.

Умовами для забезпечення захищеності особи в дитячому громадському об’єднанні є: чітке визначення принципів, правил і кордонів дозволеного у рамках спільної діяльності в і за межами об’єднання; цілісність, гармонійність основних напрямів діяльності, їх змісту; практично орієнтований підхід у діяльності, спрямований на розвиток життєвих навичок, реального сприйняття соціальної дійсності; можливість комфортного спілкування і автономії; залучення у позивне перетворення оточуючого середовища у співпраці з дорослими лідерами [4, с. 149].

Як правило, діяльність дитячого об’єднання умовно прив’язана до певної групи прав: на відпочинок і змістовне дозвілля, на розвиток творчих здібностей і талантів, на свободу думки і висловлювань та ін. Тому власні права дитина-член громадської організації має реалізовувати насамперед в цілях досягнення мети об’єднання. Разом з тим, права дитини забезпечуються і в межах самого громадського об’єднання. Серед них права: вибирати актив і бути обраним в органи самоврядування; вносити критичні зауваження на будь-яку адресу; користуватися майном громадської організації; добровільно виходити із складу організації, вільно висловлюватися; брати участь у різних заходах, розвагах (право на змістовне дозвілля); отримувати інформацію тощо.

Соціально-педагогічними умовами успішної реалізації усіх прав дитини в громадському об'єднанні (за Л.М. Крупініною [1]) є:

1. Обов'язковість добровільного формування дитячого об'єднання на засадах її особистих інтересів та можливості реалізувати власні права.
2. Поєднання особистих інтересів дитини з інтересами групи, що дає змогу залучити її до колективних соціально значущих справ.
3. Забезпечення у громадському об'єднанні суб'єкт-суб'єктних стосунків дорослих і дітей, що будуються на взаємоповазі і відповідальності за спільну справу.
4. Створення в об'єднанні позитивної емоційно-психологічної атмосфери, що стимулює до самовираження, розвитку почуття власної гідності.
5. Забезпечення педагогічної корекції і стимулювання правової поведінки дітей.

За таких умов членство у дитячих громадських об'єднаннях можна розглядати як засіб розвитку особистісного потенціалу, утвердження активної громадянської позиції, розвитку правової культури підростаючого покоління й усього населення України.

Водночас можна назвати причини, що утруднюють реалізацію прав дитини в громадському об'єднанні: недостатня обізнаність з Конвенцією ООН про права дитини; нестабільна соціально-економічна і політична ситуація в країні; суперечливість позицій дорослих у визнанні реальних прав дітей; незадоволеність дітьми своїм станом у сім'ї, школі, дитячому об'єднанні; відчуття соціальної незахищеності; складні життєві обставини.

Певні недоліки правового виховання хлопців і дівчат в умовах дитячого громадського об'єднання були з'ясовані й у результаті нашого дослідження. Так, 13,7% підлітків відмітили, що не можуть у своєму об'єднанні вільно висловити власну думку; 28,8% опитаних сказали, що їм важко відповісти на це запитання.

Отже, ми виявили три рівні сформованості правової культури підлітків: *оптимально-достатній* – передбачає високі показники за всіма компонентами; *ситуативний* – високі чи середні за когнітивним й емоційно-ціннісним компонентом і середні чи низькі за поведінковим (за умови високого за емоційно-ціннісним) компонентом; *елементарно-інтуїтивний* – низькі показники за всіма компонентами; середні за одним із компонентів і низькі за двома іншими. Узагальнення даних

дозволило з'ясувати, що серед усіх опитаних 32% підлітків мають елементарно-інтуїтивний, 45% – ситуативний і 23% – оптимально-достатній рівень правової культури. Водночас серед підлітків-членів дитячих об'єднань показники двох останніх рівнів значно вищі: 14% підлітків мають елементарно-інтуїтивний рівень, 48% – ситуативний і 38% – оптимально-достатній рівень правової культури.

Отримані результати, а також наукові розвідки з таких актуальних питань, як-от: вплив традицій об'єднання на правову соціалізацію особистості, роль дорослих і дітей у соціально-правовому захисті юного громадянина та ін., – мають стати джерелом потенціалу дитячих об'єднань як дієвих інститутів у формуванні правової культури підростаючого покоління, ресурсу, що дозволить охопити соціально-правовою підтримкою когорту соціально активних дітей, в т.ч. й тих, хто опинився у складних життєвих обставинах.

Література:

1. Крупинина Л.Н. Реализация прав ребенка в детском общественном объединении: социально-педагогический анализ: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1997. – С. 224.
2. Разноцветный мир детства: Детские общественные организации: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учебн. заведений / И.И.Фришман, Л.В.Байбородова, А.В.Волохов, М.И.Рожков и др. – М.: Изд.центр “Академия”, 1999. – С. 224.
3. Твердохліб Л.В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу: Автореф. дис ... канд. пед. наук.– Луганськ, 1999. – С. 17.
4. Теория, история, методика детского движения. Информационный бюллетень. VI выпуск / Ред. и отв. за выпуск Т.В. Трухачева, А.Г. Кирпичник. – Кострома, 2002. – С. 199.

In article the question of legal culture of members of children's public associations and feature of maintenance of the rights of the person in the conditions of such associations reveals.

Key words: *legal culture, children public associations, children's rights.*

Сделан анализ правовой культуры членов детских общественных объединений и особенностей обеспечения прав личности в условиях таких объединений.

Ключевые слов: *правовая культура, детские общественные объединения, права детей.*

УДК 37.015.3

Н.В. Чиренко, м. Київ

**ТИПИ СФОРМОВАНOSTI ПОЧУТТЯ
ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ У ПІДЛІТКІВ
У ДИТЯЧИХ ОБ'ЄДНАННЯХ**

Представлено аналіз типів сформованості почуття власної гідності у підлітків у дитячих об'єднаннях.

Ключові слова: *почуття власної гідності, дитячі об'єднання, підлітки.*

Дослідження сформованості почуття власної гідності у підлітків у дитячих об'єднаннях проводилося за такими критеріями:

Реалістичний образ “Я” (Почуття власної гідності передбачає сформованість у підлітка реалістичного образу “Я”, адекватної самооцінки, заснованої на передньому досвіді, орієнтацію у власних чеснотах і вадах, уміння диференціювати свої негативні та позитивні риси, формувати адекватні оцінні судження, оцінювати та цінувати інших людей).

Мотивація досягнення (включає в себе впевненість у своїх можливостях; уміння реалізувати задумане, орієнтуючись на високий стандарт якості; пов'язування успіху з якісно-кількісними характеристиками результату).

Саморегуляція поведінки (включає в себе такі показники, як самопідтримка, самозахист, вміння утриматися від соціально неприйнятної та появляється у такій поведінки людини, яка зберігає свою самість навіть під тиском зовнішніх та внутрішніх факторів).

Дослідження проводилося за допомогою емпіричних методів, які включали в себе опитування, анкетування, бесіди, інтерв'ю, тестування, спостереження.

На запитання “Що таке почуття власної гідності”? (запитання було відкритим і не передбачало варіантів відповідей) близько 22,3% опитуваних відповіли “не знаю”, “не можу сформулювати відповідь” тощо.

Серед різноманітних відповідей можна прослідкувати певні тенденції. Так, 30,4% підлітків пов'язують почуття власної гідності

із самоповагою та повагою до себе інших людей (“це почуття поваги до себе”, “коли тебе поважають як дорослі, так і молодші”, “коли я себе поважаю”, “щоб оточуючі поважали мене”, “коли мене поважають рідні та друзі” тощо).

Близько 7,1% розуміють власну гідність як уміння не дати себе образити (“якщо ти можеш за себе постояти”, “людина не дозволяє, щоб її ображали, навіть люди старші за віком або чином”).

Для 6,3% підлітків мати власну гідність означає “не принижуватися” (“коли ти нікому не даєш себе принижувати”, “коли людина своїми вчинками не принижує себе”, “коли людина не опускається нижче плінтуса”).

Ідентифікують власну гідність із відстоюванням власної позиції 4,5% підлітків (“мати свою точку зору і відстоювати її”, “не відступати від власних інтересів”, “коли людина має свою думку і робить так, як вона хоче, а не слухає інші погані думки і робить так, як сказали інші”, “коли ти не зважаєш на дурнів, які хочуть тебе зачепити”).

Деякі підлітки пов’язують гідність із близькими та рідними людьми (“Для мене це, в першу чергу, любов близьких до мене людей”. Коли ти не даєш образити себе і дорогих тобі людей. Це почуття дають нам батьки з дитинства, тому ми повинні гідно нести це право по життю).

Іноколи гідність пов’язується із оцінкою себе, своїх можливостей чи положення (“те, як людина себе оцінює, свої власні можливості, і оцінює своє положення у суспільстві”, коли людина знає собі ціну, знає як поводитися в певних ситуаціях). Із довірою до себе або вірою в себе (“людина, яка вірить в себе і знає, що вона зможе”, “коли знаєш, чого ти вартий”, “це відчуття того, що ти чогось вартий”).

Із самосприйняттям або з тим, як тебе сприймають інші (“Це вміння правильно сприймати себе”, “не бути лохом в очах інших”, “коли ти ставишся до себе вище, ніж деякі однокласники”).

Крім того, гідність трактується як оптимізм, порядність, любов до себе та вміння почуватися у “своїй тарілці”, “це те, як я ставлюсь до себе”.

Майже ніхто не пов’язує власну гідність із почуттям самоцінності, а й ідентифікує її такими поняттями, як

самоповага, самовпевненість, довіра до себе, відстоювання власної позиції.

Частина пов'язує з тим, що треба робити гарні вчинки, частина з тим, щоб не робити поганих.

Крім того, як підлітки розуміють поняття власної гідності; ми визначали наскільки орієнтуються у власних якостях; наскільки для них є визначальною оцінка інших людей, і в якій мірі вони покладаються на себе; який мають стандарт якості; визначали рівень самозахисту та рівень домагань.

Проаналізувавши дані, отримані в результаті дослідження, ми визначили п'ять типів сформованості почуття власної гідності у підлітків у дитячих об'єднаннях (таб. 1.)

Таблиця 1

Типи сформованості почуття власної гідності у підлітків у дитячих об'єднаннях

Тип	Характеристика	У %
№1. (гармонійно-збалансований)	ПВГ (сутність поняття): Почуття власної гідності розуміють як дію ("робити", "поважати", "захищати", "не опускатися", "стримуватися" і т.д.) не тільки по відношенню до себе, але й до інших людей. Орієнтація у якостях: Детально описують свої чесноти і вади (наводять велику кількість якостей (як позитивних, так і негативних). Орієнтація на оцінку: При оцінці результатів своєї праці, вчинків, та у ситуаціях вибору покладаються на власну думку (оцінку), при цьому визнають (враховують) і думку авторитетних дорослих та друзів. Стандарт якості: Мають високий стандарт якості. Не потребують зовнішнього контролю при виконанні роботи. Рівень самозахисту (самопідтримки): Високий рівень самопідтримки у разі необхідності морального самозахисту. Рівень домагань: високий.	8,3
№2. Відносно - збалансований	ПВГ (сутність поняття): У більшості випадків, почуття власної гідності описують як самозахист ("не дати себе ображати", "не принижувати" тощо). Орієнтація у якостях: орієнтуються у власних позитивних та негативних якостях. Орієнтація на оцінку: При оцінці результатів своєї праці, вчинків та у ситуаціях вибору покладаються в рівній мірі як на себе, так і на інших (дорослих, друзів). Стандарт якості: високий Рівень самозахисту (самопідтримки): середній Рівень домагань: високий	22

Продовження таблиці №1

Тип	Характеристика	У %
№3. незбалансовано-суперечливий	ПВГ (сутність поняття): у більшості випадків визначаються як щось, що треба захищати, відстоювати, або ідентифікується з іншими поняттями (порядність, оптимізм, самоповага). Орієнтація у якостях: Орієнтуються у власних чеснотах і вадах. Позитивно спрямовані в описі себе (з 237 перелічених якостей 142 позитивні та 95 негативні, що співвідноситься \approx як 60% до 40%). Орієнтація на оцінку: При оцінці результатів своєї праці, вчинків у ситуаціях вибору потребують зовнішньої підтримки (у більшості випадків). Стандарт якості: середній Рівень самозахисту (самопідтримки): низький Рівень домагань: високий	32,2
№4. незбалансовано-залежний	ПВГ (сутність поняття): у більшості випадків немає відповіді. Якщо дають визначення ПВГ, то як дію інших людей по відношенню до себе ("це коли тебе поважають", "не ображають", "не звертеть уваги на дурнів, які хочуть тебе зачепити") Орієнтація у якостях: Важко визначають свої позитивні-негативні якості. Погано орієнтуються у власних рисах, мають досить розмите уявлення про себе. Орієнтація на оцінку: При оцінці результатів своєї праці, вчинків та у ситуаціях вибору потребують зовнішньої підтримки. Стандарт якості: низький Рівень самозахисту (самопідтримки): низький Рівень домагань: низький	22,9
№5. незбалансовано-гіперособистісний	ПВГ (сутність поняття): Почуття власної гідності розуміють як "протидію": "ніколи не відступати від своїх інтересів", "бути кращим від інших", "не дати ображати себе старшим людям" тощо. Орієнтація у якостях: При описі своїх позитивних та негативних рис в більшості називають позитивні якості. Крім того, називають якості, які суперечать один одному (спокійна – запальна, нервова, весела, добра – зла, нервова, дружелюбна – байдужа). Серед негативних рис називають в першу чергу нервовість, роздратованість. Орієнтація на оцінку: При оцінці результатів своєї праці, вчинків та у ситуаціях вибору в переважній більшості орієнтуються лише на себе, не визнаючи авторитету інших. Стандарт якості: високий Рівень самозахисту (самопідтримки): високий Рівень домагань: високий	14,6

Характеризуючи рівень самозахисту, рівень домагань та стандарт якості, ми керувалися такими показниками (таб. 2):

Таблиця 2.

Рівень самозахисту, рівень домагань та стандарт якості підлітків у дитячих об'єднаннях

Показники	Рівні		
	Високий	Середній	Низький
Стандарт якості	Не потребують зовнішнього контролю при виконанні роботи. Виконують роботу якісно. Доводять розпочату справу до кінця. Вміють відмовитися від бажаного на користь обов'язкового.	У переважній більшості не потребують зовнішнього контролю при виконанні роботи, але за умови, що ця робота (діяльність) буде їм цікавою. До якості виконуваної роботи ставляться ситуативно.	Потребують зовнішнього контролю при виконанні роботи. Якщо справа нецікава, воліють недороблювати до кінця, або ж робити неякісно. Не вміють відмовитися від бажаного на користь обов'язкового.
Самопідтримка та самозахист	У разі необхідності морально захистити себе, в першу чергу, покладаються на себе, на власні сили. Вміють відстоювати власні погляди та переконання. У невластивих для себе ситуаціях зберігають власну позицію. Керуються власними ціннісними установками, які мають стійкий прояв.	У разі необхідності морально захистити себе, покладаються в рівній мірі як на себе, так і на інших (батьків, друзів). Власні погляди та переконання проявляють та відстоюють ситуативно. У невластивих для себе ситуаціях не завжди зберігають власну позицію. Краще воліють не відриватися від колективу.	У разі необхідності морально захистити себе, в першу чергу, покладають на інших (друзів та батьків). У невластивих для себе ситуаціях не проявляють своїх переконань, займають позицію сильнішої сторони.
Рівень домагань	Намагаються досягти високих результатів у всьому. Впевнені у власних силах та можливостях. Не бояться братися за складні справи, які потребують певних вмінь та відповідальності, прагнуть перевірити свої можливості "у справі".	Впевнено почувать себе лише у діяльності, у якій уже мають досвід. До нових справ ставляться обережно, намагаються, по можливості, уникати відповідальності.	Невпевнені у власних силах та можливостях. При можливості вибору прагнуть обирати просту діяльність (нескладні та неважкі справи, доручення тощо).

Проаналізувавши отримані дані, ми можемо говорити про те, що у підлітків у дитячих об'єднаннях наявні різні типи сформованості почуття власної гідності, що зумовлює необхідність визначення організаційно-педагогічних умов та розробки методики, які сприятимуть вихованню почуття власної гідності у підлітків у дитячому об'єднанні.

Література:

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання: Наук. метод. зб. / За ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 8-12.
2. Божович Л.И. Особенности самосознания у подростков / Л.И. Божович // Вопр. психологии. – 1955. – № 1. – С. 98-107.
3. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. – СПб.: Изд. гр. Евразия, 1997. – С. 430.
4. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – С. 320.

The types of formed of self-respect are analysed for teenagers in child's organization.

Key words: *self-respect, teenagers, child's organization.*

Представлено анализ типов сформированности чувства собственного достоинства у подростков в детских объединениях.

Ключевые слова: *чувство собственного достоинства, детские объединения, подростки.*

УДК 37.015.3

О.В. Гаврилова, м. Миколаїв

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СКАУТСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ У ФОРМУВАННІ САМОКОНТРОЛЮ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Висвітлено виховні можливості скаутського руху щодо формування самоконтролю старших підлітків.

Ключові слова: самоконтроль, скаутський рух, старші підлітки.

Нинішній духовно-моральний стан суспільства вимагає від старших підлітків, молоді самовдосконалення впродовж життя, що не може проходити без формування здатності контролювати себе. Питання формування самоконтролю особливо важливими стають у підлітковому віці, під час якого обирається життєва філософія – цінності, принципи, ідеали.

Питанню формування самоконтролю підлітків у позашкільній роботі досі не приділялось достатньої уваги. Саме тому ми вважаємо за необхідне з'ясувати виховні можливості скаутського руху для формування самоконтролю старших підлітків та проаналізувати його.

У нашому дослідженні ми користувались визначенням Скрипченко О.В. де “самоконтроль” окреслюється, як “... один з компонентів самосвідомості, здатність людини до самоаналізу і самооцінки особистого “Я”, власних якостей, уміння враховувати їх у конкретних ситуаціях і таким чином контролювати свою діяльність” [18, с. 141].

Дослідження психологів Л. Божович, Л. Виготського, В. Кашенко, І. Кона, Х. Ремшмідта вказують на те, що старший підлітковий вік є сприятливим для розуміння власних психічних якостей і рис, моральної самооцінки, самовиховання, самовираження, самоствердження, самоконтролю.

Основним громадським інститутом, який здійснює організацію і керівництво вихованням молоді, є держава. У Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”, яка багато уваги приділяє питанням виховання молоді, розвиток різноманітних дитячих об'єднань є одним із шляхів реформування освіти.

© О.В. Гаврилова, 2009

Значні переваги дитячих об'єднань перед іншими виховними осередками, за І. Коном: добровільність, різновіковий склад учасників, вихователі – люди цікаві, неординарні, ентузіасти [4, с. 128]. Крім цього, вихованців дитячих організацій приваблює “почуття спільності, бачення мети, цінності і норми, які поділяють члени команди, чіткі правила, закони, традиції, довір'я, клімат відкритості, зацікавленість у неформальних контактах...” [12, с. 82].

Серед діючих дитячих об'єднань одне з провідних місць займають скаутські.

Скаутський рух, далі – скаутинг є “добровільним, неполітичним виховним рухом для молодих людей, відкритим для всіх, незалежно від їх походження, расової приналежності та віросповідання, відповідно до мети, принципів та методів, що розроблені засновником руху. Існує у вигляді Всесвітньої організації скаутського руху (ВОСР), членами якої є визнані національні скаутські організації, до яких входять діти, підлітки, молодь та дорослі люди, що беруть участь у русі. Основоположні засади, на яких діє та розвивається скаутинг, визначені у Конституції ВОСР. Зокрема, мета скаутського руху визначається як “сприяння молодим людям у найбільш повному розвитку їх фізичних, інтелектуальних, емоційних, соціальних та духовних здібностей як особистостей, так і відповідальних громадян та членів місцевої, національної, міжнародної спільнот” [3, с. 29].

Скаутський рух належить до категорії позаформального виховання, оскільки, існуючи у позаформальній навчально-виховній системі, він є організованим інститутом, який має виховну мету і направлений на визначене коло учасників.

Скаутський рух ґрунтується на принципах самовиховання. Це дає можливість зробити припущення, що кожен молодий член руху розглядається як унікальна особистість, яка із самого початку володіє потенціалом розвиватися у всіх аспектах і брати на себе відповідальність за власний розвиток. Головне положення самовиховання засноване на концепції “виховання зсередини” на відміну від “навчання ззовні”. Молодий член руху – це головна дійова особа у виховному процесі, тобто вихователем молоді людини є він сам. Скаутський метод – це структуровані положення, розроблені, так щоб спонукати і вести кожну молоду особистість по шляху її особистісного

зростання. Таке самовиховання є прогресивним. Скаутський метод призначений допомогти кожній молодій особистості використати і розвинути свої здібності, зрозуміти власні інтереси, збагатити особистий життєвий досвід, допомогти знайти конструктивні шляхи задоволення потреб на різних стадіях розвитку і надати можливість для подальшого розвитку відповідно до індивідуального ритму.

Скаутський рух вимагає від кожного його члена діяти відповідно до фундаментальних принципів руху – обов'язок перед Богом, обов'язок перед іншими і обов'язок перед собою. Засновник скаутського руху Баден Пауел вважав, що “духовність – це не пуста видимість, ... це справжня частина характеру юнака, розвиток його духовних якостей, а не оболонка, яку можна зняти як шкіру”. Він вважав, що духовність, прихильність принципу обов'язку перед Богом – це справа особистості, внутрішнього переконання, а не навчання. Самий надійний шлях до Бога лежить через вивчення природи та формування у скаута морально-духовних цінностей через діяльність. Це зобов'язання дається через скаутську урочисту обіцянку, що є публічним виразом готовності зробити все належне, щоб залишатися вірним кодексу життя, заснованому на принципах скаутингу.

Скаутський Закон, заснований на положеннях руху – певний кодекс поведінки, що бере на себе підліток, свідомо і добровільно даючи урочисту обіцянку, в якій він зобов'язується “робити все, що в його/ її силах”, щоб жити відповідно до Закону. Урочисту обіцянку підліток дає перед групою однодумців, коли вирішує вступити у Скаутський Рух. Проголошення урочистої обіцянки перед групою символізує суспільні обов'язки та відданість іншим членам скаутської групи. Таким чином, урочиста обіцянка – це перший символічний шаг у процесі формування самоконтролю як частини процесу самовдосконалення.

До прийняття дитини до скаутської організації вона проходить певний випробувальний термін (в різних організаціях він коливається від місяця до 2-х років). Під час цього випробувального терміну кандидат у скаутську організацію повинен спробувати жити за скаутським Законом у скаутській організації, довести, що він гідний носити ім'я “скаут”.

Значні можливості для формування самоконтролю підлітка у скаутській організації мають традиції, під якими розуміємо стійкі, підтримувані всіма членами об'єднання закони життя, які визначають поведінку кожного. Саме традиції групи, на думку М.Красовицького, об'єднують групу, створюють "своєрідний моральний каркас його структури" [7, с. 68].

І.А. Васильєв, М.Ш. Магомед-Емінов у монографії "Мотивация и контроль за действием"[1] подають схему моделі та підкреслюють ознаки самоконтролю, які можна застосувати щодо скаутського руху. Автори зазначають, що "поведінка, яка контролюється самостійно, повністю залежить від зовнішнього контролю", який у скаутському русі відбувається завдяки впливовому поєднанню всіх зовнішніх чинників.

Зовнішній контроль за кожною особистістю у скаутському русі поступово переходить у внутрішній контроль особистості – самоконтроль. Самоконтроль – це лише частина самовиховання та самовдосконалення, яка може привести до значного результату тільки у поєднанні з іншими засобами самовиховання.

Засобами формування самоконтролю у скаутському русі є: застосування унікального поєднання всіх частин скаутського методу, що працюють як частини системи і формують відповідне відчуття себе і світу; самоаналіз та самоспостереження як частина співставлення запланованої діяльності та дій що відбулись.

При самоспостереженні головним об'єктом аналізу є вчинок. Як зазначав Гегель, "у вчинку... той, хто робить його, досягає спостереження самого себе у предметності або відчуття себе у своєму наявному бутті" [2, с.375]. Самоспостереження, підкреслював А.Н. Леонтьєв, можливо на основі переживань [8, с.263]. Б.М. Теплов писав: "Людина, що не здатна до самоспостереження, не може відповідати за свої дії та вчинки. Без самоспостереження неможливий ні самоконтроль, ні самовиховання" [11, с. 85].

Найбільш виразно ретроспективне самоспостереження (Л. Рувінський) можна простежити на скаутських зборах де оцінюються результати заходів. Під час аналізу проведеної роботи скаут визначає для себе позитивні та негативні сторони своїх вчинків. І.С. Кон відмічає, що здатність осмислювати свої

вчинки та переживати їх – одна з важливих рис розвинутої особистості [5, с. 16.].

Самоаналіз діяльності може стати небезпечним для формування ще незрілої особистості, якщо вона починає займатися “самокопанням” та “самоїдством”, що може спричинити втрату віри у себе, зниження самооцінки та розвиток комплексу неповноцінності. У скаутській практиці Миколаївської обласної дитячої громадської організації “Миколаївська спілка скаутів” застосовується методика самоаналізу “Який Я”, яка може виражатися схемою: *що я зробив?!* *що я не зробив? !* *що я міг би зробити? !* *що я зроблю наступного разу у схожій ситуації?* Під час самоаналізу діяльності або бездіяльності скаути намагаються критично оцінити свої вчинки, зробити відповідні висновки та застосувати їх на практиці. За допомогою цієї методики ми маємо можливість перевірити рівень самовиховання кожної особистості, що в свою чергу допоможе впевнено поводитись у критичних ситуаціях, навчитися поводити себе в групі – “Скаут друг всім і брат кожному скауту” (зі скаутського закону).

Важливим етапом формування самоконтролю є практичне використання висновків, що були зроблені під час аналізу діяльності, постановкою конкретних задач по самовдосконаленню особистості, що не може проходити без самоаналізу. Розвитку здатності до самоаналізу сприяють спеціальні бесіди, формування у скаутів чітких установок світосприйняття та інтелектуальних якостей.

Група дитячого об’єднання стає референтною для підлітка, тобто ідеали, цінності, норми групи він сприймає і поділяє повністю, вони стають йому орієнтиром, і він намагається їм відповідати шляхом самовиховання, самовдосконалення, самоконтролю [9], бо через невідповідність цим ідеалам, цінностям та нормам групи він може відчувати острах бути вигнаним, що можна підтвердити дослідженнями С. Косарецької [6, с. 83]. Емоційне споріднення та комфортність, позитивний мікроклімат у групі, сприяють згуртованості колективу.

У скаутському русі формування самоконтролю, як елемента самовдосконалення, відбувається завдяки вдалому поєднанню частин скаутського Методу. “Скаут одного разу – скаут назавжди” – цей вислів дуже точно характеризує людей,

що належать (або належали) до скаутського руху. Навіть, якщо людина за будь-яких причин вирішить покинути скаутську організацію, все одно принципи скаутського руху стають для людини пріоритетними. Тому для багатьох слова зі скаутської молитви “Боже, дай, щоб я був сьогодні краще, ніж учора, а завтра краще, ніж сьогодні” стають життєвим кредо.

Беручи до уваги функції, принципи та напрями діяльності добровільних дитячих об’єднань, зокрема скаутських, які займаються вихованням підлітків, ми дійшли висновку, що вони мають значні можливості формування самоконтролю старших підлітків – їх членів.

Потреба у повноцінному гуманістично-спрямованому спілкуванні, що є провідною для цього віку діяльністю, в неповній мірі реалізовується у сучасній школі, що спричиняє появу дисгармоній особистості та її поведінки. Як наслідок цього, з’являється ризик агресивних тенденцій, ускладнень у встановленні міжособистісних контактів, в особистісному розвитку молоді. Шляхом подолання цієї проблеми є залучення дітей та підлітків до активної, суспільно значущої позашкільної діяльності, до участі у діяльності НГО, творчих гуртків та молодіжних рухів, зокрема скаутського типу.

За нашими спостереженнями, членство у скаутських організаціях через більшу можливість самореалізації, сприяє самовдосконаленню, самоформуванню, засобом якого є самоконтроль. Ми пояснюємо це тим, що у організаціях скаутського типу реалізується більша кількість можливостей формування самоконтролю: добровільне членство у організації; наявність спільної привабливої мети; спільні інтереси членів об’єднання; вільне спілкування членів організації; доброзичливий психологічний клімат; побудова доброзичливих міжособистісних стосунків; емоційна комфортність; більше ситуацій досягнення успіху, що стимулюють подальшу роботу над собою; рівноправність; самоврядування; спільна діяльність, яка характеризується рівністю прав всіх учасників; ідейна, ділова та міжособистісна згуртованість групи; традиції об’єднання, група дитячого об’єднання – референтна для підлітка.

Дослідження процесу формування самоконтролю ставить перед нами завдання з’ясувати зміст процесу формування самоконтролю; вивчення організаційно-педагогічних умов та

напрямок оптимізації процесу формування самоконтролю старших підлітків у скаутських об'єднаннях та створення адаптованої системи для впровадження у навчальні заклади.

Література:

1. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – С. 144.
2. Гегель Г. Сочинения / Г. Гегель. – т. IV. – М., 1959. – С. 375.
3. Збірник документів Всесвітньої організації скаутського руху. – Женева, 1992 / Вид. укр. мовою УДЮТ “Січ”, 1998. – С. 29.
4. Кон И. Психология ранней юности / И. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. Кон И.С. Личность как субъект общественных отношений / И.Кон. – М., 1966/ – С. 16.
6. Косарецкая С. О неформальных объединениях молодежи / С. Косарецкая, Н. Синягина. – М.: Владос, 2004. – С. 159.
7. Красовицький М. Виховна робота в школі: досвід і проблеми / М. Красовицький : Книга для вчителя. – К.: Освіта, 1992. – С.183.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.,1959, – С. 263.
9. Оржеховська В. та ін. Посібник з самовиховання / В. Оржеховська, Т. Хілько, С. Кириленко. – К.: ІЗМН, 1996. – С.192.
10. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки та психології / О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко: [навчальний посібник для викладачів, аспірантів та студентів педагогічних навчальних закладів]. – К., 2001. – С. 141.
11. Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии / Б.М. Теплов // Советская педагогика, 1952, №7, С.85.
12. Шенгера Г. Молодіжні структури і національне виховання / Г. Шенгера // Нова педагогічна думка. – 1998. – №3. – С. 81-85.

In the article educational opportunities of scout's movement by establishment of self-control by elder teenagers are seen.

Key word: self-control, scout motion, senior teenagers.

В статье рассматриваются воспитательные возможности скаутского движения в формировании самоконтроля старших подростков.

Ключевые слова: самоконтроль, скаутское движение, старшие подростки.

УДК 37.017.4: 37.034*Т.С. Ціпан, м. Рівне*

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧО- ЮНАЦЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ

В статті розглядається проблема формування ціннісних орієнтацій підлітків у контексті їх громадянського виховання в умовах дитячо-юнацьких об'єднань, запропонована структура аксіосфери підлітків.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, громадянське виховання, дитячо-юнацьке об'єднання, аксіосфера підлітка.

В сучасних соціально-економічних і політичних умовах, що склалися в Україні, молодь отримує шанс зробити самостійний вибір тих моральних, політичних, соціальних і духовних цінностей, на основі яких вона починає будувати своє майбутнє і майбутнє всього суспільства. Розвиток сучасного українського суспільства пов'язаний з гуманізацією, зміцненням демократичних перетворень, українською державністю, що створює умови для якісного покращення життя людини не лише в матеріальному плані, а й в плані її духовного, морального відродження – процесів, що стосуються формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління. На важливість даної проблеми вказують Концепція національного виховання, Концепція громадянського виховання, програма “Діти України” тощо. Зокрема, в Національній програмі виховання дітей та молоді в Україні зазначається: “Система цінностей і якостей особистості розвивається і виявляється через її власні ставлення. Цей процес передбачає поєднання інтересів особистості – вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства – саморозвиток особистості має здійснюватися на моральній основі; держави, нації – діти мають зростати національно свідомими громадянами, патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце у цивілізованому світі”[4, с. 278].

У цьому зв'язку позашкільна діяльність є важливою умовою формування ціннісних орієнтацій підростаючого покоління.

Особливо яскраво дана умова проявляється в дитячих об'єднаннях як внутрішкільного характеру, так і створених за місцем проживання. Саме в об'єднаннях дітям і підліткам створюються реальні умови для динамічної та інтенсивної взаємодії, спілкування з ровесниками, надаються різноманітні варіанти реалізації своєї творчої активності. Інтенсивність взаємодії з ровесниками і дорослими, а також спеціально організована діяльність дозволяють членам таких об'єднань змінювати свої уявлення, стереотипи, погляди на самого себе, ровесників, дорослих, суспільство в цілому.

В даній статті ми зосередимо увагу на особливостях формування ціннісних орієнтацій підлітків в контексті їх громадянського виховання в умовах дитячо-юнацьких об'єднань.

Формуючи ціннісні орієнтації підлітків як юних громадян, ми відштовхувалися від теоретичних позицій О.Г. Асмолова, Н.А. Асташової, М.В. Богуславського, М.Й. Боришевського, Б.З. Вольфова, М. Кабуша, В.А. Караковського, Н.А. Кирилової, О.В. Киричука, М.Г. Казакіної, Б.Т. Ліхачова., О.С. Птушкіної, які в своїх працях аналізували сутність понять про ціннісні орієнтації, їх структуру, класифікацію, обґрунтовуючи ці поняття як компоненти морального виховання, найважливіші складники внутрішньої культури людини, що, виражаючись у особистісних установках, властивостях і якостях, визначають її ставлення до суспільства, природи, інших людей, самого себе, і як такі, що характеризують внутрішню культуру людини, в контексті нашого дослідження – підлітка (аксіологічний підхід). Йдеться про емоційно-ціннісну сферу особистості – “Я-дзеркальне”, “Я-концепцію”, у контексті якої виокремлюються ставлення (самоставлення) підлітка – ґрунтується на оцінці (самооцінці) – до природи, інших людей (спільнот) та самої себе, тобто на цінностях – сукупності різноманітних ставлень, що погоджуються із власними потребами й системою складників культури, утворюють психічну структуру – світ цінностей [1, с. 8-13]. Звідки й впливає ціннісна орієнтація – “стандарти”, що детермінують ставлення до себе й оточуючого світу.

Щодо визначення “*ціннісних орієнтацій*”, то нам імпонує визначення М.Г. Казакіної, яка вважає, що “ціннісні орієнтації – це інтегративне утворення, що характеризує цілісну особистість, її спрямованість; це ціннісне ставлення до

об'єктивних цінностей суспільства, що виражається в їх усвідомленні і переживаннях як до потреб, що мотивують нинішню поведінку і програмують майбутнє" [6, с. 84].

В контексті нашої дослідно-експериментальної роботи ми зосереджуємо увагу на *моральних цінностях* – однієї із форм вияву моральних ставлень суспільства. Під моральними цінностями розуміють, по-перше, моральне значення, гідність особистості (групи або колективу і її вчинків чи моральні характеристики суспільних інституцій); по-друге, те, що стосується сфери моральної свідомості – моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра і зла, справедливості, щастя [7, с. 388].

У відповідності із нашою експериментально-дослідною роботою ми розробили технологію формування моральних ставлень підлітків у контексті емоційно-ціннісної сфери діяльності дитячо-юнацького об'єднання.

Апробуючи розроблену технологію формування моральних ставлень в умовах дитячо-юнацьких об'єднань, ми враховували те, що неможливо розвивати духовну сферу підлітків, не вносячи в неї ніяких переконань, потреб, бажань, творчості. Тому ми відштовхувалися від того, що діяльність в умовах дитячо-юнацьких об'єднань – одна з базових складників системи формування моральних ставлень підлітка: самоствавлення, оскільки для багатьох підлітків колектив дитячо-юнацького об'єднання – різновіковий і багатопрофільний. Різновіковість є фоном, на основі якого підліток глибше вникає в свою духовну (емоційну сутність), порівнюючи себе з іншими, оцінює (самооцінює) свої можливості, спроможність до різнопланової діяльності в умовах дитячо-юнацьких об'єднань. Опираючись на творчість підлітків, в дитячо-юнацьких об'єднаннях розкриваються і розвиваються творчі здібності, нахили, уподобання, формується ціннісне ставлення до оточуючих людей, до довкілля, до різних видів діяльності, в т.ч. суспільно корисної. Усвідомлюючи себе як особистість, як громадянин, підліток бачить особистісну цінність іншої людини, поважає не лише свій внутрішній світ, але й переживання, погляди, потреби, бажання та інтереси оточуючих. Ціннісні моральні ставлення виступають у ролі регуляторів у взаємовідносинах між особистістю та соціальною дійсністю.

Цінність ми розглядаємо як психопедагогічне утворення, в якому присутнє безпосереднє чи (частіше) опосередковане ставлення людини до середовища і до себе (самоставлення), і результат особливого суб'єктивно-соціального за своєю природою ціннісного акту, складовими якого виступають власне суб'єкт оцінки, об'єкт, рефлексія і її реалізація. Сукупність різноманітних ставлень людини до світу, інших та до самої себе, що погоджуються із вітальними потребами і модифіковані засобами культури, утворюють системно-ієрархічну психічну структуру – *аксіосферу* (світ цінностей). В контексті нашого дослідження ми враховували специфіку *функцій* аксіологічного характеру (регулююча, смислоутворююча, оцінювальна, функція орієнтації, нормативна, контролююча), на основі яких функціонують ці цінності, а також *умови*, що забезпечують розв'язання проблем аксіологічного характеру: вільний розвиток позитивно значущих ціннісних орієнтацій; глибоке осмислення усвідомлюваної ціннісної орієнтації; широке співвіднесення ціннісної орієнтації із системою цінностей; перенесення значущих цінностей на різні життєві й професійні ситуації; самостійний пошук нових професійно й особистісно привабливих цінностей; виокремлення аксіологічних тенденцій в освіті; пошук механізмів переведення особистості із стану “Я-реальне” в “Я-ідеальне” і т.п. [1, с. 13].

Відштовхуючись від загальної структури ціннісних орієнтацій – **матеріальні, соціальні й духовні** [1, с. 12] – ми адаптували її у відповідності із темою нашого дослідження (громадянським вихованням) і віковою категорією школяра – підлітком та специфікою виховного впливу – громадянське виховання у групі – дитячо-юнацькому об'єднанні, а також типи реакцій групування підлітка, що характеризують їх інтереси. Пропонуємо структуру аксіосфери підлітка (див. рис.1).

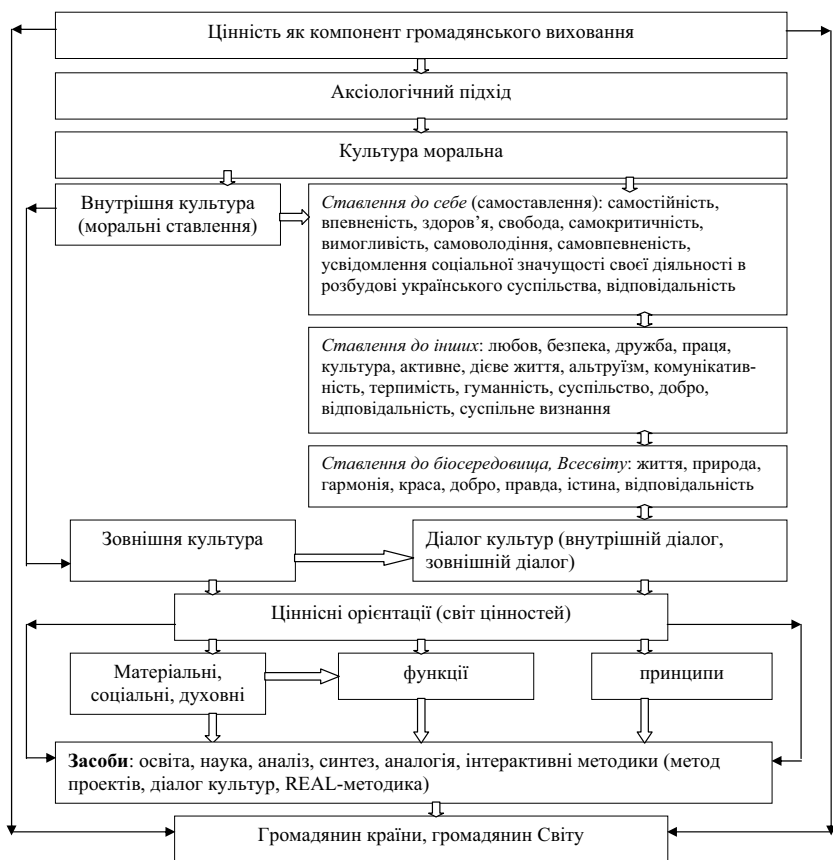


Рис 1. Структура аксіосфери підлітка в умовах дитячо-юнацьких громадських об'єднань

Синтезуючим компонентом аксіосфери підлітка є моральна культура, яка виступає синтетичним явищем, складовою якої є культура мислення, культура почуттів та культура поведінки людини щодо світу-природи, інших людей (спільнот) та стосовно самої себе. Система моральних якостей особистості або її моральна культура реалізується в процесі спілкування і поведінки як в самому колективі дитячо-юнацького об'єднання, так і поза ним, включаючи естетичні якості, реалізуючись у формах естетично-творчої діяльності.

З метою формування моральних ставлень підлітків ми розробили програму “Витоки духовності” і залучили до її реалізації членів дитячо-юнацьких об’єднань, що є підструктурними одиницями соціально-педагогічного центру “Партнерство”. Програма “Витоки духовності” пов’язана із стосунками між людьми, збереженням загальнолюдських цінностей, духовною, моральною і етичною культурою, прилучає дітей до джерел духовності, моральності й етики в тому їх розумінні, що традиційно побутувало й побутує в державі, щоб допомогти підліткам – членам ДЮО прилучитися до витоків національної культури, до загальнолюдських цінностей у такий спосіб, щоб стати гідним громадянином своєї Батьківщини.

В основі програми лежить триада: людина – природа – суспільство. Людина спроможна розглядати природу як духовну, естетичну цінність. Бережне ставлення до природи – один із складників менталітету кожної людини. Програма “Витоки духовності” пов’язана також із екологізацією душі людини, екологією культури, що уможлиблює забезпечення спадкоємності поколінь у розумінні провідних його цінностей. В основі її реалізації – активні форми: тренінг, спільна діяльність педагогів й учнів, що ґрунтується на *законах спілкування*, в результаті чого відбувається не нав’язування знань і оцінок, а обмін думками, звернення до життєвого досвіду підлітків-членів дитячо-юнацьких об’єднань, їх спостережень, висновків і розмірковувань.

Зміст програми уможлиблює реалізацію завдань громадянського виховання на основі спадкоємності соціокультурного досвіду (минуле – сучасне – майбутнє), національних традицій народу, його культури.

Наші дослідження засвідчують, що категорія досліджуваних в своїй більшості не мала визначеності у поглядах на цінності на констатуючому етапі експерименту, але після залучення їх до реалізації програми “Витоки духовності”, у більшості членів дитячо-юнацьких об’єднань СПЦ “Партнерство” сформулювалася стійка думка про цінності, що є дійсно значущими для них, виокремилися певні групи цінностей: сімейне щастя, впевненість у собі, здоров’я, активне діяльне життя, громадське визнання оточуючих, корисність для суспільства тощо (таб. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз оцінки особистісно значущих цінностей для членів дитячо-юнацьких об'єднань СПЦ "Партнерство" Рівненської, Волинської областей

№ з/п	Особистісно значуща цінність	% від 300 осіб на констатууючому етапі експерименту	% від 300 осіб на III етапі формуючого експерименту
1	Сімейне щастя	15,7	22,6
2	Впевненість у собі	9,6	12,4
3	Матеріально забезпечене життя	13,5	15,9
4	Суспільне визнання оточуючих	7,9	16,5
5	Здоров'я (психічне і фізичне)	8,2	24,7
6	Вірні друзі	7,3	21,7
7	Кар'єра	6,8	8,9
8	Висока кваліфікація спеціаліста	7,4	15,9
9	Активне дієве життя	6,9	8,7
10	Творчість	7,4	12,3
11	Свобода і незалежність у вчинках і рішеннях	5,3	5,3
12	Корисність для суспільства	4,3	6,2
13	Щастя інших людей	6,7	12,3
14	Цікава робота	6,7	6,0
15	Пізнання (можливість розширити свій світогляд, інтелектуальний розвиток)	5,9	8,7
16	Краса прекрасного в природі і мистецтві	5,3	5,8
17	Рівність, братерство, рівні можливості для всіх	8,9	10,4
18	Задоволення, розваги	12,4	8,5

Узагальнюючи представлені вище результати дослідження, можна стверджувати, що чітко розроблена програма діяльності в умовах дитячо-юнацьких об'єднань, створюють необхідні передумови і умови для формування ціннісних орієнтацій, необхідних для становлення соціально активної особистості, гідного громадянина своєї держави, для задоволення потреб особистості, що формується в активність громадської діяльності.

Висновки.

1. Цінності становлять основу свідомості особистості, впливають на її світогляд і ідеологію, забезпечують стійкість особистості в соціальних і політичних умовах, що змінюються, регулюють мотивацію поведінки і діяльності людини.

2. Ціннісні орієнтації, будучи відносно стійким новоутворенням в психологічній структурі особистості, можуть змінюватися в результаті цілеспрямованого впливу на особистість підлітка.

3. Ціннісні орієнтації є свого роду еталоном майбутньої діяльності і визначають орієнтацію особистості, відповідно, у виховному процесі підростаючого покоління, особливо, що стосується громадянського виховання, вони повинні стати головним об'єктом уваги.

4. Кожна особистість володіє власною структурою ціннісних орієнтацій (аксіосферою), яка формується і розвивається в процесі соціалізації під впливом різних чинників: суспільних відносин, культури, освіти, виховання, соціального оточення тощо.

5. Синтезуючим компонентом аксіосфери підлітка є моральна культура, яка виступає синтетичним явищем, складниками якої є культура мислення, культура почуттів та культура поведінки людини щодо світу-природи, інших людей (спільнот) та стосовно самої себе.

Література:

1. Асташова Н.А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н.А. Асташова // Педагогика. – 2002. – №8. – С. 8-13.
2. Барішева О.І. Ціннісні орієнтації старшокласників. / О.І. Барішева. – К., 2008. – С. 16-23 (Проблеми загальної та педагогічної психології; Т.5., Ч.1.).
3. Гримак Л.П. Общение с собой / Л.П. Гримак. – М.: Политиздат, 1991. – 320 с.
4. Дем'янюк Т.Д. Організація виховного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі / Т.Д. Дем'янюк. – Суми: ТОВ Видавництво "Антей", 2006. – С. 265-302.
5. Закаблуковский Б.Г. Ценности – основа воспитания в детском движении / Б.Г. Закаблуковский. // Адукацыя і выхаванне, – 2006. – №6. – С. 61-64.
6. Казакина М.Г. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников / М.Г. Казакина. – М.: Принт, 2006. – 216 с. (Психология).
7. Словарь по этике / [под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона]. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.

The article deals with the problems of forming value orientations in the context of civic up-bringing of teenagers in the conditions of teenagers's associations; the structure of teenagers's axiosphere is offered.

Key words: value orientations, civic up-bringing, teenagers's associations, teenagers's axiosphere.

В статье рассматривается проблема формирования ценностных ориентаций подростков в контексте их гражданского воспитания в условиях деятельности детско-юношеских объединений; предлагается структура аксиосферы подростка.

Ключевые слова: ценностные ориентации, гражданское воспитание, детско-юношеское объединение, аксиосфера подростка.

УДК 159.923.2: 373.546

В.В. Русова, м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО ОБ'ЄДНАННЯ

Представлено особливості розвитку здатності підлітків до самоактуалізації в умовах дитячого об'єднання та основні психолого-педагогічні умови її формування.

Ключові слова: особистість підлітка, самоактуалізація, формування здатності до самоактуалізації, дитячі громадські об'єднання.

Проблема самоактуалізації юної особистості набула надзвичайної гостроти в наш час зовсім не випадково. Сучасне розвинуте суспільство, досягнувши високого рівня матеріального добробуту, остаточно так і не вирішило питань сенсу життя індивіда і суспільства, не розв'язало суперечності між досягненнями людського розуму і глибоким песимізмом щодо майбутнього людства.

Про наявність певної кризи в рамках сучасного соціуму свідчать притаманні останнім десятиріччям викривлені форми самоактуалізації людей, зростання наркоманії, сплеск тероризму, молодіжні бунти, виникнення численних різноманітних релігійних сект. Ці обставини примушують звернути особливу увагу на зміст, способи і методи формування здатності особистості підлітків до самоактуалізації в умовах дитячих громадських об'єднань. Особливо актуальною проблема самоактуалізації юної особистості є для нашої молоді держави та сучасної системи виховання.

Сьогодні існують реальні можливості для теоретико-експериментальної психолого-педагогічної розробки проблеми самоактуалізації особистості на основі ідей особистісно орієнтованого підходу до проблеми життєвого та професійного самовизначення учнівської молоді (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, І.С. Булах, О.І. Кульчицька, І.П. Маноха, В.Ф. Моргун, О.М. Отич, В.В. Рибалка, С.О. Сисоєва, О.П. Хохліна та ін).

Усвідомлюючи важливість цього питання, наше суспільство здійснює відповідні кроки для створення таких умов, за яких кожна юна особистість мала б можливість вільно розвивати і втілювати свій своєрідний і неповторний особистісний потенціал.

Існування як світооглядна категорія органічно вплітається в тканину виховного процесу в умовах дитячих громадських об'єднань. Тому ми повинні не тільки навчити молоде покоління виживанню в екстремальних соціально-економічних умовах, але і виховувати в ньому культуру існування у суспільстві, у світі.

Отже, **метою** нашої статті є визначення основних психолого-педагогічних умов, які необхідні для формування здатності підлітків до самоактуалізації в дитячому об'єднанні.

Поняття соціалізації як функції виховання, що розуміється як “процес і результат включення юної особистості у суспільство, завдяки засвоєнню і більш-менш активному відтворенню особистістю соціального досвіду, історично накопиченої культури”... [3, с. 69], сьогодні повинно бути розширене до рівня засвоєння і включення особистості підлітків в загальноцивілізаційний світоглядний простір, де входження до сучасного соціуму є визначальним фактором, який сприяє формуванню здатності молоді людини до самоактуалізації.

У цьому зв'язку звернимо увагу на особистісно орієнтовану парадигму, яка будує виховний процес, виходячи з неповторності, унікальності кожної особистості. Адже саме особистість – мета виховного процесу, у тому числі й в умовах дитячого об'єднання. Тому, на нашу думку, використання у виховному процесі саме *особистісно орієнтованої парадигми* – *одна з головних умов формування здатності особистості до самоактуалізації в умовах дитячого об'єднання.*

Слід зауважити у цьому зв'язку на дослідження особистісно орієнтованої парадигми у працях видатного вченого І.Д.Беха, який наголошував на тому, що “особистісно орієнтоване виховання має зважати, з одного боку, на диференційований аспект розвитку дитини, її специфіку, а з другого – на культурно-нормативні характеристики розвитку дитини у кожному віковому періоді” [2, с. 3]. Згідно з думкою вченого, особистісно орієнтоване виховання має спиратися на міжособистісну комунікацію, яка є важливим засобом впливу особистості педагога, керівника дитячого об'єднання на вихованця.

У дослідженнях І.Д. Беха дуже важливим фактором особистісно орієнтованого виховання є особистість педагога, який виховує дитину. Серед найсприятливіших якостей вихователя вчений виділяє такі, як “емоційна стійкість, професійна майстерність, здатність до творчості, висока самооцінка, прийняття соціальних норм і адекватна інтеграція з суспільством” [2, с. 79]. Не менш важливою умовою успішності виховного процесу є, за І.Д. Бехом, ступінь включеності педагога у справи дитячого колективу, його особистісна готовність до інноваційної діяльності, “яка забезпечується особистісним і професійним вдосконаленням учителя, роботою зі своїм внутрішнім “Я”, педагогічною вірою в неповторну індивідуальність дитини, бажанням допомогати їй у розвитку, вдосконаленням тієї духовної атмосфери, де відбувається творча взаємодія і самопобудова особистості педагога та школяра” [24, с. 90]. Тому *особистість керівника або лідера дитячого об’єднання є другою необхідною умовою формування здатності підлітка до самоактуалізації.*

Серед основних домінант психологічного супроводу особистісно орієнтованого процесу І.Д. Бех виділяє формування позитивної “Я-концепції” дитини, без якої неможливе формування здатності до самоактуалізації, самореалізації, тобто неможливий повноцінний розвиток особистості підлітка.

До складу “Я-концепції” особистості входять три взаємопов’язаних компонента, цілеспрямоване формування яких сприяє розвитку здатності підлітків до самоактуалізації: когнітивний, емоційний і поведінковий.

Когнітивний компонент передбачає усвідомлення і розуміння власних можливостей, потреб, мотивів. Емоційний компонент сприяє більшій спонтанності у вираженні власних почуттів. “Поведінковий компонент сприяє закріпленню нових способів поведінки, пов’язаних із підтримкою, відповідальністю” [2, с. 189].

Таким чином, в основі особистісно орієнтованої моделі виховання, яка запропонована І.Д. Бехом, лежить розуміння виховання як “створення педагогом необхідних умов для розвитку й реалізації особистісного потенціалу кожного вихованця, свідомого залучення його до системи вироблених людством цінностей” [2, с. 274].

Отже, вказані психолого-педагогічні напрямки утворюють хоча і не абсолютно сприятливі, але позитивні умови для самоактуалізації особистості підлітка в умовах дитячого об'єднання.

Водночас, враховуючи положення Г.С. Костюка [3] про суперечність між зовнішнім і внутрішнім, за діалектичним законом єдності і боротьби (врівноваження) протилежностей, що стає джерелом “саморуку” у процесі психічного розвитку особистості, ми визначили також і ті якості, які, навпаки, постають внутрішнім бар'єром на шляху особистості до самоактуалізації. Вони розглядаються в дослідженнях видатних представників гуманістичної психології. Проаналізуємо їх більш детальноше

А. Маслоу вказує на те, що основними перешкодами на шляху до самоактуалізації виступають: по-перше, незадоволені потреби у безпеці, самоповазі, конформизм, по-друге, страх змін (“комплекс Іони”), по-третє, захисні механізми, по-четверте, незнання власних можливостей та невіра в них [4].

В. Франкл в якості бар'єрів на шляху особистісного зростання вважає відсутність у людини внутрішнього напруження, особистісної ініціативи, сформованої системи цінностей, безвідповідальність тощо.

З. Фрейд у своїх дослідженнях підкреслює гальмуючу дію внутрішніх механізмів захисту та особистісну тривожність людини.

За К. Юнгом, суттєвим бар'єром для особистісного зростання є небезпека ототожнення з архетипами.

А. Адлер вказував на те, що основними перешкодами на шляху до самоактуалізації є органічна неповноцінність, відторгнення, які виникають ще у дитинстві.

За Е. Еріксоном, перешкодами виступають: неможливість виходу інстинктів, захисні механізми, почуття відчуження, несформована ідентичність.

Слід зазначити, що більшість дослідників вказує на наявність певних психологічних захистів як на один з основних бар'єрів на шляху особистості до самоактуалізації. “Сформовані у ранньому віці значущим для дитини емоційним досвідом захисти дуже часто обтяжують психіку інфантильними фіксаціями, зумовлюють її ригідність, емоційну неадекватність” [9], тобто виступають міцним внутрішнім бар'єром на шляху особистості до самоактуалізації.

Одним із деструктивних проявів психологічних захистів є властива їм тенденція блокувати розкриття творчого потенціалу особистості підлітка. Тому важливим завданням при формуванні здатності підлітків до самоактуалізації в умовах дитячого об'єднання є *дезактуалізація деструктивних функцій психічних захистів*, яка здійснюється за допомогою стратегій і тактик щодо подолання негативної дії психологічних захистів. Це – *третя необхідна умова формування здатності підлітка до самоактуалізації*.

Виходячи з існуючого досвіду систематизації комплексу якостей, здібностей, рис характеру самоактуалізуючої особистості [5; 7], ми дійшли висновку про необхідність створення схеми рис і властивостей особистості, що самоактуалізується. Ця схема будується у вигляді класифікації якостей, здібностей людини, яка здатна до самоактуалізації, водночас ми визначаємо також і класифікацію внутрішніх бар'єрів особистості на шляху до самоактуалізації.

Таким чином, серед основних бар'єрів на шляху особистості підлітків до самоактуалізації ми виділяємо наступні: низький рівень здатності до спілкування, слабка, фрагментарна мотивація, або, навпаки, занадто інтенсивна, наявність пасивних, гальмуючих рис характеру, амбівалентність почуттів, несформованість Я-концепції, навичок самопізнання, самореалізації. Наявність певних психологічних захистів, консерватизм системи знань, негнучкість світогляду, відсутність системи цінностей, психодинамічна неконгруентність рис особистості щодо кожного типу темпераменту. Систематизація цих якостей представлена у вигляді таблиці (таб. 1).

Таблиця 1

**Схема рис і властивостей особистості,
що сприяють або заважають процесу
самоактуалізації підлітків в дитячому об'єднанні.**

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

№	Підструктури соціально-психолого-індивідуального виміру особистості	Здібності, якості, що сприяють СА особистості	Якості, котрі перешкоджають процесу СА особистості
2	Спрямованість	Схильність до результативної діяльності: наукової, технологічної, природничої, творчої та інноваційної, гуманістичної тощо.	Слабка, фрагментарна мотивація або, навпаки, занадто інтенсивна, широка, що не призводить до завершеної діяльності. Надмірне домінування пізнавальної, навчальної мотивації над творчою, інноваційною.
3	Характер	Наявність рис характеру ініціативної, ерудованої, цілеспрямованої, наполегливої, вимогливої, організованої, продуктивної, працьовитої особистості.	Наявність пасивних, гальмуючих рис характеру, амбівалентність почуттів, негативізм, песимізм тощо.
4	Самосвідомість	Здатність до творчого самоусвідомлення, самопізнання, саморегуляції, самореалізації, самоактуалізації та самовдосконалення.	Неадекватна самооцінка, відсутність навичок самопізнання, самореалізації. Наявність певних психологічних захистів, таких як заперечення, раціоналізація, регресія, притискування.
5	Досвід	Бажання постійно підвищувати компетентність, отримувати нові знання, уміння досліджувати, вивчати певні проблеми та втілювати знання у практику.	Певний консерватизм системи знань, негнучкість світогляду, стереотипність знань і умінь.
6	Інтелектуальні властивості	Здатність до зосередженості, концентрації уваги, до систематичного спостереження, реальне сприйняття дійсності, логічне, системне мислення, творче і практичне мислення.	Слабка пам'ять, в'язкість, ригідність інтелекту, слабка концентрованість уваги.
7	Психофізіологічні властивості	Знання позитивних і негативних рис своєї особистості, особливостей свого типу темпераменту	Психодинамічна неконгруентність рис особистості щодо кожного типу темпераменту.

Зазначені нами теоретико-методологічні засади надають можливість подальшого дослідження процесу розвитку здатності підлітків до самоактуалізації в умовах дитячого об'єднання в плані експериментального вивчення її структури, прояву її компонентів і визначення шляхів її розвитку в структурі особистості дитини. Таким чином:

1. Теоретичний аналіз проблеми самоактуалізації дозволив виявити, що дане поняття вивчалось у філософії та психології лише в контексті самоактуалізації зрілої людини в процесі її професійного визначення і ставлення як майбутнього професіонала.

При цьому проблема розвитку здатності до самоактуалізації саме юної особистості в умовах дитячого громадського об'єднання ще недостатньо вивчена у педагогічній та віковій психології та, педагогіці. Вона потребує теоретичного і експериментального дослідження. Актуальність дослідження цієї проблеми визначається необхідністю розробки та впровадження психологічно обґрунтованого науково-методичного забезпечення, яке має сприяти ефективності процесу самоактуалізації в умовах дитячого громадського об'єднання.

2. Нами запропоноване робоче визначення процесу самоактуалізації як психолого-педагогічного процесу, як своєрідної діяльності особистості, що полягає у переході від потенційного до актуального, від інтеріоризації до екстеріоризації, від здатності до реалізуючих дій, від навчання до втілення знань, від творчості до інновації тощо. Таким чином, процес самоактуалізації виступає чинником більш повноцінного, творчого виконання особистістю власної, навчальної, трудової і майбутньої професійної діяльності, а у шкільному віці – повноцінного особистісного і професійного самовизначення, самоздійснення.
3. Аналізуючи методологічні підходи у дослідженні проблеми самоактуалізації особистості підлітків в умовах дитячого громадського об'єднання, ми визначили наступне:

а) на сучасному етапі існує декілька наукових підходів, що дозволяють розглядати різні аспекти самоактуалізації особистості дитини. Серед них слід виділити соціально-психологічний, індивідуально-психологічний, діяльнісний, аксіологічний, особистісний підхід. Нами запропоновано його інваріант – особистісно-самоактуалізуючий підхід. Він включає

до себе наступні основні положення щодо вивчення цієї проблеми: особистісно-самоактуалізуючий підхід акцентується на виявленні і формуванні здатності особистості до самоактуалізації у вигляді розкриття її комунікативного, мотиваційного, характерологічного, рефлексивного, едукативного, інтелектуального, психофізіологічного потенціалу в процесі колективної діяльності в умовах дитячого об'єднання.

4. Основними принципами особистісно-самоактуалізуючого підходу виступають:
 - принцип усвідомлення підлітком потреби та мотиваційно-смыслового значення самоактуалізації свого особистісного потенціалу;
 - принцип самопізнання, вивчення й оцінки власного особистісного потенціалу підлітків, що втілюється в процесі самоактуалізації;
 - принцип цілеспрямованої, планомірної, через творчий проєкт самоактуалізації особистісного потенціалу дитини у творчій діяльності;
 - принцип операціоналізації та продуктивності процесу самоактуалізації підлітка, пошуку засобів втілення особистісного потенціалу у певному результаті колективної діяльності в умовах дитячого об'єднання;
 - принцип особистісного та суспільного емоційно-почуттєвого утвердження процесу і результатів самоактуалізації.
5. Особистісно-самоактуалізуючий підхід до вивчення самоактуалізації ґрунтується на наступних положеннях:
 - центром уваги є категорія особистості підлітка;
 - поняття “самоактуалізація особистості” доцільно розглядати як підсистему своєрідного інноваційного процесу, діяльності особистості;
 - в основу розуміння, психодіагностики та розвитку здатності підлітків до самоактуалізації покладається вивчення їх особистісного потенціалу, як системи особистісних здібностей;
 - аналіз стану сучасної системи виховання дає змогу розробити систему внутрішніх та, особливо, зовнішніх чинників, які сприяють та стимулюють процес здатності особистості до самоактуалізації в умовах дитячого об'єднання;

- використання в дослідженні принципів особистісно-самоактуалізуючого підходу надає можливість виявлення якостей, здібностей, рис характеру особистості, яка самоактуалізується та зіставлення їх із так званими бар'єрами на шляху особистості до самоактуалізації;
- процес розвитку здатності підлітків до самоактуалізації є взаємозалежним із особистісним розвитком дитини, умовою якого є суперечності та їх вирішення, що виникають між зовнішніми вимогами і внутрішнім рівнем розвитку особистісних якостей і здібностей підлітка;
- розглядаючи структуру особистості як чинник колективної діяльності підлітків в умовах дитячого об'єднання, можна визначити певні форми колективної самоактуалізації, серед яких такі, як: організована та спонтанна самоактуалізація, групова та індивідуальна, репродуктивна і творча, самоактуалізація через опосередкований та безпосередній вчинок.

Розглянемо останній вид колективної самоактуалізації більш детальноше.

Педагогічна практика має чимало прикладів власне вчинкової організації колективного життя підлітків, досить звернутися до досвіду А.Макаренка і В.Сухомлинського. Однак цей психолого-педагогічний досвід ще потребує вчинкового переосмислення і творчого використання відповідно до запитів сьогодення. Останнім часом в інноваційній практиці "мова йде про цілеспрямоване творення психолого-педагогічних умов, які б сприяли розгортанню, зростанню та актуалізації вчинкового потенціалу дитини, набуттю нею досвіду вчинкового діяння" [10, с. 5].

Як вказується в працях І.Д. Беха, одним із засобів стимулювання духовної активності підростаючого покоління є стимулювання вчинкової активності. "Внутрішнім механізмом при цьому виступає процес подолання особистістю життєво важливих протиріч і конфліктів, досягнення нею морально-психологічної, духовної рівноваги з соціоприродним середовищем і власним "Я" [2, с. 54]. Таким чином, *стимулювання у підлітків вчинкової активності* є наступною педагогічною умовою для формування здатності особистості до самоактуалізації.

Регулярне проведення виховання через такі стани за спеціально створених психолого-педагогічних умов, "що стимулюють вияви вчинкової активності, спрямовує його почуття,

свідомість і поведінку в плані наслідування та вироблення соціально-значущих духовно-культурних орієнтацій, і є основою для побудови дитиною власного життєвого проекту за духовними законами співжиття у Всесвіті” [10, с. 6].

Література:

1. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех // – К.: Україна-Віта, 1995. – 201 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех // У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк // К.: Рад. Школа, 1980. – 608 с.
4. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование / А. Маслоу // Перевод с англ., предисловие Г.А. Балла. – Киев-Донецк, 1994. – 52 с.
5. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навчальний посібник / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
6. Рибалка В.В. Особистісний підхід у навчально-виховній роботі з підлітками: Методичні рекомендації для шкільних психологів / В.В. Рибалка. – Одеса: МО України, ОІУВ, АПН України, ПППО, 1996. – 36 с.
7. Русова В.В. Розвиток здатності до самоактуалізації в учнівської молоді / В.В. Русова // Педагогічний процес: теорія і практика. Збірник наукових праць. К.: 2006. Випуск 4. – С. 303-312.
8. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоєва // – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
9. Фрейд З. Я и Оно / З. Фрейд // – Москва.: Изд-во “ЭКСМО-Пресс”; Харьков.: “Фолио”, 1999. – 234 с.
10. Шульга В. Корекція вчинків підлітка: Тренінг / В. Шульга. – К.: Шк. Світ, 2007. – 112с.

The author represents the research of peculiarities of formation of high-school pupils abilities self-actualization in the public organizations of childrens.

Key words: teenagers, self-actualization, formation of skills of self-actualization, public organizations of childrens.

Представлены особенности развития готовности подростков до самоактуализации в детских объединениях и основные психолого-педагогические условия ее формирования.

Ключевые слова: личность подростка, самоактуализация, формирование готовности к самоактуализации.

УДК 374.3: 316.34 (477)

Т.В. Кірдан, м. Хмельницький

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ

Проаналізовано рівень сформованості когнітивного компоненту та методи, які використовують керівники туристсько-краєзнавчих гуртків під час занять для формування пізнавального інтересу підлітків у дослідженні рідного краю.

Ключові слова: *пізнавальний інтерес, когнітивний компонент, підлітки, туристсько-краєзнавча робота, рідний край.*

У сучасних умовах розбудови Української держави важливого значення набуває робота позашкільних навчальних закладів по створенню умов для формування активної, самостійної, творчої особистості школяра. Впродовж всього життя людина розвивається, виховується, вдосконалюється, прагне пізнати нове.

Це питання виконується зусиллями школи та позашкільної освіти, призначення якої задовольняти індивідуальні освітні потреби дитини.

Згідно з Законом про “Про позашкільну освіту”, позашкільні навчальні заклади надають знання, формують вміння та навички за інтересами, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальному, духовному і фізичному розвитку, готують до активної професійної та громадської діяльності, створюють умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров’я вихованців, учнів і слухачів [3, с. 38].

Туризм є оптимальним засобом для всебічного розвитку особистості, адже спрямований не тільки на фізичний розвиток, а й на моральний, інтелектуальний, сприяє розвитку свідомої дисципліни, несприятливості до наркогенних речовин а також сприяє формуванню пізнавальних інтересів підлітків.

В Україні питання формування і розвитку пізнавальних інтересів учнів, як психолого-педагогічної проблеми, присвятили

свої праці А. Алексеюк, Ю. Бабанський, В. Бондаревський, М. Данилов, І. Бех, Н. Бібік, В. Вербицький, С. Гончаренко, Л. Гордон, О. Киричук, Б. Кобзар, Г. Костюк, І. Лернер, В. Мадзігон, М. Махмутов, Н. Менчинська, Р. Науменко, В. Онищук, В. Оржеховська, В. Паламарчук, І. Підласий, О. Савченко, О. Синиця, В. Сухомлинський, Т. Сущенко, І. Шудзіховська та ін.

Використання туристсько-краєзнавчих форм і методів роботи з метою розвитку пізнавальних інтересів школярів представлені в дослідженнях А. Бородай, Г. Гришиної, А. Климової, В. Дранишнікова, А. Хоптяра, І. Пруса та ін.

Аналіз розвитку груп позашкільних навчальних закладів, займалися Г. Андреева, М. Бобнева, Л. Буева, М. Обозов, Б. Поршнев, Г. Пустовіт, Ю. Столяров, Ю. Шерковін та ін.

Метою нашої статті є аналіз рівня сформованості когнітивного компоненту та його вплив на формування пізнавальних інтересів підлітків у процесі туристсько-краєзнавчої роботи.

Педагогічний підхід до проблеми інтересу пов'язаний із вивченням умов його розвитку в навчальній та позанавчальній діяльності, а також з виявленням методів і прийомів формування інтересу як цінної риси особистості і основи успішності. Зацікавити, а не дати знання в готовому вигляді – завжди було метою теорії виховання. Це завдання розглядалося педагогами всіх епох.

К. Ушинський, Б. Ананьєв, М. Добринін розглядали пізнавальний інтерес як сукупність важливих для розвитку особистості психічних процесів, основним елементом яких є вольове зусилля [5, с. 7].

В. Мясіщев відзначає інтерес як активне пізнавальне ставлення людини до світу [2, с. 6]. Отже, інтерес і пізнання тісно пов'язані між собою, і якщо пізнання в якійсь мірі можливе без інтересу, то інтерес виникає, активізується, розвивається і зникає при умові здатності людини до пізнання і внаслідок його.

У загальному пізнавальний інтерес являє собою вибірково спрямованість до області пізнання, до її предметної і процесуальної сторін. Інтерес до пізнання є самоцінною сутністю людини, без якої вона перестає бути особистістю і реагувати на навколишній світ, у якому живе (Б. Ананьєв, А. Іхтомський). Втрата пізнавального інтересу призводить, як

відомо, до спустошення і психічних порушень особистості. Тому створення умов для активізації та розвитку пізнавальних інтересів втілює, перш за все, гуманістичну ідею.

На період навчання в загальноосвітній школі у підлітків уже склався певний рівень пізнавальних інтересів та ставлення до пізнавальної діяльності. Тому нашим завданням було визначення рівнів сформованості пізнавального інтересу підлітків у процесі туристсько-краєзнавчої роботи.

Провідним компонентом сформованості пізнавальних інтересів є когнітивний. Він відображає єдність усіх компонентів пізнавальних інтересів, відображає динамічність знань – від відтворення до творчості, об'єднує теоретичну і практичну діяльність гуртківців [7, с. 75]. За допомогою відповідей гуртківців на базові питання з туристсько-краєзнавчої роботи, ми отримали результати рівня знань підлітків у даному напрямку. За кожну вірну відповідь гуртківці отримували один бал, за невірну – нуль балів (рис.1).

Ми вирішили з'ясувати, які методи для формування пізнавального інтересу старших підлітків використовують керівники туристсько-краєзнавчих гуртків. Керівникам пропонувалося відмітити ті методи, які вони вкористовують на практиці тому, що на їхню думку, саме вони сприяють формуванню пізнавальних інтересів підлітків у процесі туристсько-краєзнавчої роботи.

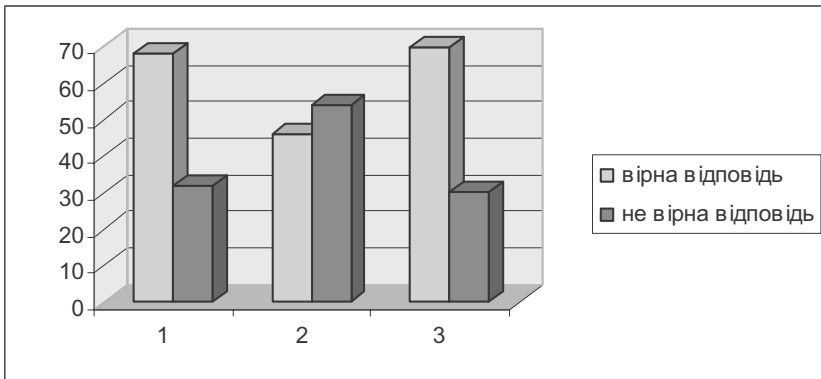


Рис. 1. Діаграма оцінки базових знань підлітків у туристсько-краєзнавчій роботі

Діаграма оцінювання результатів відповідей відображає рівень використання таких методів, які на думку керівників, є ефективними у вирішенні цієї проблеми та використовуються ними в процесі туристсько-краєзнавчої роботи (рис.2).

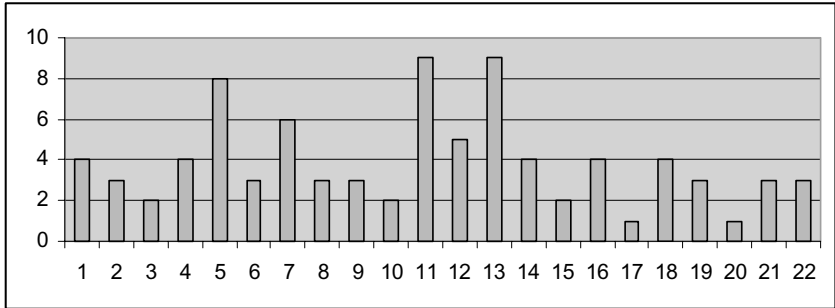


Рис. 2. Діаграма застосовуваних методів для формування пізнавальних інтересів старших підлітків

Найбільш використовуваними у формуванні пізнавальних інтересів керівники гуртків визначили наступні методи:

5 – поважне ставлення до гуртківця;

7 – заслужену похвалу, адекватну оцінку;

11 – позитивні емоції;

13 – участь у туристсько-краєзнавчих вікторинах, зльотах, змаганнях.

Менш дієвими, на їх думку, є:

1 – приклад дій керівника гуртка в різних ситуаціях;

4 – вірна порада, цікава пропозиція;

12 – результат власної роботи гуртківців;

16 – перегляд фото, відео матеріалів походів туристських груп;

18 – читання книг на туристсько-краєзнавчу тематику;

Мало використовують такі методи:

2 – високу ерудицію керівника гуртка і вміння цікаво і доступно передати знання;

3 – новизну матеріалу;

5 – надання безкорисливої допомоги в складній ситуації;

8 – цікаві бесіди з врахуванням інтересів гуртківців;

9 – авторитет керівника гуртка;

15 – бесіди з видатними людьми;

- 10 – самостійну пошукову роботу гуртківців;
- 19 – засоби масової інформації;
- 21 – участь у дискусіях та обговореннях;
- 22 – аналіз пізнавальних дій гуртківців.

Найменше задіяними є:

- 17 – презентація фото, відео матеріалів досліджуваних об'єктів з текстовим супроводом;
- 20 – приклад, авторитет знайомих туристів.

Пізнавальний інтерес тісно пов'язаний із пізнавальною активністю та самостійністю учнів – визначенням об'єкта, засобів діяльності, здійснення діяльності учнем без допомоги дорослих і учителів. Недостатня власна активність школяра ставить його в залежність від інших, позбавляючи при цьому самостійності. Управління активністю учнів традиційно називають активізацією. Головна мета активізації – формування активної самостійної пізнавальної діяльності учнів у засвоєння ними змісту освіти. В нашому дослідженні – формування пізнавальних інтересів підлітків у процесі туристсько-краєзнавчої роботи.

Однією з важливих ознак пізнавального інтересу є не накопичення інформації в процесі вибіркової діяльності особистості, а активні дії суб'єкта в її переробці. Тому ініціативність пошуку і самостійність в оволодінні знаннями вважаються найхарактернішими проявами пізнавального інтересу. Встановлено, що вплив змісту навчання на пізнавальний інтерес учнів проходить не стихійно, а шляхом спеціального конструювання: відбору провідних ідей, типових і виключних факторів, насичення описом сучасних досягнень науки, відображення в навчальному матеріалі цікавих явищ соціального життя, опори на особистий досвід учня. За таких умов інтерес сприяє самовдосконаленню учнів, появі мотивів "власного зростання" [1, с. 18].

Заняття підлітків у туристсько-краєзнавчих гуртках дають можливість реалізувати ці мотиви, проявити власну ініціативність і самостійність в пошуковій роботі та оволодінні знаннями. Плануючи та організовуючи похід, гуртківці обирають район подорожі та маршрут. При цьому вони користуються туристськими путівниками, довідниками, вивчають звіти про походи попередніх туристських груп. Підлітки разом з

керівником гуртка проводять добір пізнавальної інформації про пам'ятки архітектурного мистецтва та пам'ятники, які знаходяться в районі походу і є цікавими для внесення їх до маршруту походу. Залучення учнів до збору додаткової інформації спрямоване на зацікавлення старшокласників до самостійної роботи з літературними джерелами в пошуках цікавих фактів про досліджувані об'єкти. Прикладом є робота одного з туристсько-краєзнавчих гуртків м. Хмельницького, заняття в якому проводяться за нашою експериментальною програмою. Це дає змогу підліткам проявити власну ініціативність і самостійність в пошуковій роботі та оволодінні знаннями. Походи дають змогу побачити результати такої роботи. Так, в процесі підготовки до походу гуртківці підібрали цікаву інформацію про деякі пам'ятники рідного міста. Така робота дала змогу гуртківцям дізнатися про те, що в одному з дворів м. Хмельницького є пам'ятник-фонтан казковому персонажу – барону Мюнхаузену, зведений в 1970 р., унікальність якого полягає в тому, що у світі є лише два таких пам'ятника: у німецькому місті Ганновері, де народився письменник Рудольф Еріх Рапсе, котрий написав оповідання про знаменитого барона, і в м. Хмельницькому [6, с. 15]. Також підлітки дізналися, що пам'ятник Б. Хмельницькому, встановлений у 1993 р. – єдиний в Україні кінний монумент на честь гетьмана [4, с. 292]. Гуртківці підібрали інформацію та відвідали одну з найдавніших церков Хмельницької області – церква св. Михайла, яка знаходиться в с. Стуфчинці, засновану в 1721 р., місцеві мешканці вважають церкву оберегом села. Під час походу підлітки робили фото досліджуваних об'єктів, записи розповідей, які в подальшому використовували для організації та проведення фотовиставок, вечорів та вікторин на туристсько-краєзнавчу тематику. Така робота сприяла формуванню пізнавального інтересу вивчення рідного краю в процесі туристсько-краєзнавчої роботи.

Отже, недостатнє використання на заняттях туристсько-краєзнавчих гуртків таких методів як: самостійна пошукова робота гуртківців, новизна матеріалу, презентація фото, відео матеріалів досліджуваних об'єктів з текстовим супроводом, результат власної роботи гуртківців призводить до низького рівня сформованості когнітивного компоненту пізнавального інтересу.

Для покращення формування когнітивного компоненту пізнавального інтересу підлітків у процесі туристсько-краєзнавчої роботи, на нашу думку, потрібно удосконалити і урізноманітнити навчальну програму туристсько-краєзнавчого гуртка, додавши до неї вивчення пам'яток архітектури та історичних будівель рідного краю.

Література:

1. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія і історія педагогіки” / Н.М. Бібік. – К., 1998. – 40 с.
2. Загребельний С. Л. Формування у старшокласників інтересу до професії у процесі вивчення предметів фізико-математичного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / С.Л. Загребельний. – Луганськ, 2006. – 20 с.
3. Закон України “Про позашкільну освіту” від 22 червня 2000 року (№1841/111). – ВР, 2000. ст. 38.
4. Івченко А.С. Вся Україна : [путівник] / А.С. Івченко. – К.: ГНПП “Картографія”, 2005. – 656с.
5. Кобаль В.І. Методика розвитку пізнавальних інтересів учнів 5–6-х класів у процесі вивчення історії України : автореф. дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання” / В.І. Кобаль. – К., 2005. – 20с.
6. Колесник Н.В. Мандрюєм рідним містом [розробка екскурсійного маршруту] / Н.В. Колесник. – Хмельницький, 2007. – 26 с.
7. Розвиток пізнавальної активності / Ігнатова Романа // Вісник. Львів. Серія педагогічна. – 2004. – №18. – С. 73-80.

In article analyze level formulate components cognitive and methods, what use instructors touristy circle it work of forming cognitive interest teenagers in research native lend.

Key words: *cognitive interest, components of cognitive, teenagers, work touristy circle, native lend.*

В статье проанализирован уровень сформированности когнитивного компонента и методы, используемые руководителями туристическо-краеведческих кружков на занятиях для формирования познавательного интереса подростков во время изучения родного края.

Ключевые слова: *Познавательный интерес, когнитивный компонент, подростки, туристическо-краеведческая работа, родной край.*

УДК 364.46: 351.858**О.В. Безпалько, м. Київ**

ДИТЯЧІ ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

У статті схарактеризовані особливості, функції та види дитячих громадських організацій як суб'єктів соціального виховання.

Ключові слова: дитячі громадські організації, соціальне виховання, функції, форми дитячих організацій.

Соціальне виховання дітей є однією з важливих складових суспільного життя. Насамперед воно спрямовано на досягнення таких цілей: забезпечення у державі сприятливих умов соціалізації підростаючого покоління та саморозвиток людини як особистості та суб'єкта діяльності. У працях відомих українських (І. Звереві, А. Рижанові, С. Харченка, Н. Чернухи) та російських (А. Мудрика, М. Плоткіна, М. Шакурової) науковців у галузі соціальної педагогіки наголошується на важливій ролі дитячих громадських організацій у соціальному вихованні школярів. Разом з цим науковці зазначають, що однією з особливостей соціального виховання в сучасних умовах є формування нових взаємовідносин між школою як провідним інститутом соціального виховання та дитячими організаціями. Останні набули за останнє десятиріччя значної самостійності та автономності як у плані територіального розташування, так і у виборі змісту діяльності, форм та методів роботи з дітьми. Якщо за радянських часів дитяча організація була обов'язковим атрибутом школи, то на сучасному етапі суспільного розвитку ситуація змінилася. Тому виникає ряд протиріч, оскільки різноманіття дитячих організацій не дозволяє школі як інституту соціального виховання забезпечити функціонування різних дитячих організацій під своїм дахом без складнощів для навчального процесу, з іншого боку, внутрішнє життя сучасних загальноосвітніх закладів, зокрема виховний процес, дещо змінилися, і не завжди на краще, за відсутності дитячих громадських організацій. *Мета статті:* охарактеризувати дитячі громадські організації як суб'єкти соціального виховання в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

© О.В. Безпалько, 2009

Насамперед зауважимо, що ми розглядаємо дитячу громадську організацію як добровільне, закріплене формальним членством об'єднання дітей і підлітків, яке побудоване на принципах самодіяльності і організаційної самостійності, має своїм завданням сприяти природному прагненню дітей до самореалізації і самоорганізації на основі здійснення багатопланової діяльності, яка спрямована на задоволення різноманітних інтересів членів організації, захист їх прав і потреб, а також соціальне становлення підростаючого покоління.

На нашу думку, необхідно визначити сутнісні особливості дитячих громадських організацій. Базуючись на дослідженнях Л. Алієвої, А. Волохова, Б. Купріянова, Р. Литвак [1-4], ми вважаємо за доцільне розглядати особливості дитячих організацій у чотирьох площинах: *віковій, соціально-педагогічній, суспільній та організаційній*.

Вікова особливість дитячої громадської організації обумовлюється приналежністю її членів до одного покоління, для якого характерні спільні атрибути буденного (загальні орієнтації, очікування, настрої, субкультурні тенденції тощо). Оскільки членами організації є діти, то саме врахування дитячого світосприйняття має бути покладено в основу діяльності організації.

Соціально-педагогічне призначення дитячої організації можна сформулювати, перефразуючи слова відомого російського психолога Д. Фельдштейна. На його думку, вони покликані послабити протиріччя між соціальним розвитком дітей та обмеженими можливостями їх соціального функціонування. Разом з тим, розглядаючи дитячу організацію як чинник соціального виховання, А. Мудрик наголошує, що вона насамперед є реалізацією соціально-педагогічного проекту, оскільки "не виникає стихійно, а є продуктом спеціально організованої роботи дорослих з дітьми по оформленню корпоративної культури дитячої організації в педагогічно доцільному напрямку" [5].

Соціально-педагогічне призначення дитячої громадської організації можна також розглядати як сукупність складових її діяльності, спрямованих на:

- самоорганізацію добровільної сумісної взаємодії з іншими (реалізація напряму "Я – діяльність");

- перетворення оточуючої дійсності, вирішення різних актуальних проблем (реалізація напряму “Я-оточуюча дійсність”);
- рефлексія та самовдосконалення в ситуації публічного представлення результатів (реалізація напряму “Я- очима інших”);
- засвоєння у соціальній взаємодії суспільно важливих цінностей (реалізація напряму “Я-Я”).

Саме це і дає підстави стверджувати, що дитяча громадська організація є інваріантом соціального виховання підростаючого покоління. Разом з тим дитяча організація має і суспільне значення. У низці міжнародних документів, зокрема в Конвенції ООН про права дитини, Європейській хартії про участь молоді в громадському житті на місцевому та регіональному рівні, резолюції міжурядової конференції “Зробимо Європу та центральну Азію регіоном, придатним для життя дитини” (13-15 травня 2004 року, Сараєво) значна увага приділена створенню умов для реалізації права дітей на свободу асоціацій та мирних зборів, розвитку структур, що сприяють участі дітей у всіх сферах суспільної діяльності, які торкаються їх життя.

Сьогодні в Україні, у відповідності з концептуальними положеннями базових міжнародних документів, створюються та розвиваються дитячі та молодіжні громадські організації, які розглядаються як ефективний фактор соціалізації особистості, своєрідний інститут громадянського суспільства. За роки незалежності в Україні створено та активно функціонують сотні дитячих громадських об'єднань. Своєрідним каталізатором цього процесу стало прийняття у 1998 році Закону України “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, у якому визначено, що вони мають здійснювати діяльність, спрямовану на реалізацію та захист своїх прав і свобод, творчих здібностей дітей, задоволення власних інтересів, які не суперечать законодавству, сприяти соціальному становленню дітей як повноправних членів суспільства.

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

Це дало нам можливість виокремити напрями діяльності дитячих громадських організацій, які вони реалізують в умовах місцевих громад:

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

Наведений перелік є не чим іншим як завданнями соціального виховання підростаючого покоління у сучасних соціокультурних умовах.

В організаційному плані дитячі організації мають домінуючі ознаки соціальної організації. Серед них можна виокремити наявність спеціально створюваних керуючих органів, символіки, цінностей, традицій тощо. Варто зазначити, що дитяча організація розвивається як кожна соціальна система і проходить низку стадій у своєму розвитку (задуму, створення, розвитку, піднесення, завмирання, згасання). Цикл життєдіяльності дитячої організації залежить ще і від зміни поколінь її учасників, які у якості активних суб'єктів перебувають орієнтовно від двох до п'яти років. Тому керівникам та лідерам організації необхідно займатися організаційним прогнозуванням задля забезпечення життєдіяльності організації.

Характеризуючи дитячу громадську організацію, необхідно визначити її соціально-педагогічні функції як суб'єкта соціального виховання у загальноосвітньому навчальному закладі. Ми поділяємо думку А. Волохова, Б. Купріянова, про те, що такими функціями можуть бути *аксіологічна, орієнтаційна та операційна*.

Аксіологічна полягає у забезпеченні в дитячій організації умов для розуміння дитиною суб'єктивної значимості її

переконань, поглядів, самореалізації у соціальній групі; формуванні у підлітків креативності, активної громадянської позиції щодо оточуючої дійсності, цінності іншого як рівноправного партнера.

Орієнтаційна функція дає можливість члену організації сформулювати уявлення про себе як суб'єкта перетворення дійсності та саморозвитку, визначити свої організаторські та комунікативні здібності, наявний лідерський потенціал.

Операційна функція дитячої громадської організації спрямована на засвоєння та інтеріоризацію соціальних установок на суб'єктну позицію дитини, формування її відповідальної поведінки, опанування корпоративної культури та вмінь організації сумісної діяльності у поєднанні з можливими варіантами самодіяльності як способу самовираження особистості.

Однією з особливостей дитячих організацій є налагодження взаємозв'язків у системі "діти-дорослі", оскільки дитяча громадська організація – це самодіяльне об'єднання дітей та дорослих, створене для сумісної діяльності щодо забезпечення інтересів тих, хто об'єдналися, на основі уставу та рівноправного членства. Тому постає питання про розуміння ролі дитячої організації дорослими: як самодіяльного об'єднання дітей, чи як організації для виховання дітей. Ризик останньої позиції є найбільшим саме в загальноосвітніх закладах, у яких функціонування дитячої організації переважно розглядається як складова виховного процесу в закладі. Педагогічна діяльність дорослих має бути спрямована на забезпечення роботи організації, фасилітацію, стимулювання та підтримку дитячих ініціатив, створення умов для самовираження особистості. Якщо ж основною метою діяльності в організації дорослі вважають цілеспрямований виховний вплив на дітей, це неминуче призведе до конфліктів. Варто наголосити, що досить часто правовий статус дорослого в дитячій організації може бути вищим, чим у підлітків, оскільки це обумовлюється не віком, а соціальним статусом дорослого, який має більше можливостей для вирішення певних правових та організаційних питань щодо діяльності організації.

Розглядаючи питання щодо дитячих організацій у загальноосвітніх закладах, не можна залишити поза увагою їх

класифікацію. На сьогодні ця проблема не стала предметом ґрунтовного наукового дослідження. Пропонована нами класифікація базується на вивченні різноманіття дитячих організацій, які представлені у статтях науковців, періодичних виданнях, інформації Інтернету, емпіричного аналізу діяльності дитячих громадських організацій у загальноосвітніх закладах м. Києва та Київської області. Серед найбільш поширених *форм дитячих організацій* можна виокремити:

- об'єднання за інтересами (хобі);
- об'єднання волонтерського типу;
- об'єднання соціально-виховного типу;
- субкультурні об'єднання;
- об'єднання гендерного типу;
- об'єднання змішаного типу.

Участь дітей у діяльності одного з вище перелічених об'єднань дає їм можливість розвивати свої комунікативні, організаторські та лідерські якості; реалізувати особистісний та творчий потенціал; відчувати причетність до громадських та державних справ; вчитися толерантності; розширювати кругозір, своє інформаційне поле; самовдосконалюватися та самореалізуватися в різних видах діяльності; набути досвіду волонтерської роботи; реалізувати власні ініціативи; знайти своє місце в громадському житті.

Література:

1. Алиева Л. Детское общественное объединение как пространство развития субъективности ребенка / Л. Алиева // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 20–26.
2. Волохов А. Вариативно-программный подход в деятельности детских общественных объединений / А. Волохов, И. Фришман // Воспитание школьников. – 2003. – № 3. – С. 56–64.
3. Куприянов Б.В. Детские общественные организации: инвариант и вариативность / Б.В. Куприянов // Народное образование. – 2007. – № 7. – С. 207–214.
4. Литвак Р.А. Педагогические основы деятельности детских общественных объединений в современных условиях : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 “Теория и методика управления образованием” / Р.А. Литвак. – Екатеринбург, 1997. – 45 с.

5. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Академия, 1999. – 184 с.
6. Плоткин М. М. Социальное воспитание школьников : монография / М.М. Плоткин. – М. : Изд-во Института педагогики социальной работы, 2003. – 200 с.
7. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / А.О. Рижанова. – Луганськ, 2005. – 44 с.
8. Трапер А. Дню защиты детей от взрослой заорганизованности посвящается: [о дет. орг.] / А. Трапер, М. Эпштейн // Дополнительное образование. – 2002. – № 9. – С. 49–56.
9. Трапер А. Какая организация нужна детям? /А. Трапер, М. Эпштейн // Домашнее воспитание. – 2002. – № 6. – С. 2–5.
10. Чернуха Н. М. Формування громадянськості учнівської молоді: інтеграція виховних соціальних впливів суспільства : монографія / Н.М. Чернуха. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 360 с.
11. Шакурова М.В. Социальное воспитание в школе : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Шакурова. ; под ред. А.В. Мудрика. – М. : Академия, 2004. – 272 с.

In the article features, functions and types of public organizations of children's, are described as sub'kty of social education.

Key words: social education, public organizations of children's, functional, forms public organizations of children's.

В статье охарактеризованы особенности, функции и виды детских общественных организаций как субъектов социального воспитания.

Ключевые слова: детские общественные организации, социальное воспитание, функции, формы детских организаций.

УДК 371.72: 373.3

С.М. Кондратюк, м. Суми

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обговорюється питання впровадження у навчально-виховний процес початкової школи змісту виховання у молодших школярів здорового способу життя.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, молодші школярі.

Політична нестабільність, соціальна напруженість, несприятлива екологічна ситуація, скорочення тривалості життя, збільшення кількості захворювань є сьогоденням України, тому здорова дитина стала багатством не лише батьків, а й держави. Турбота про здоров'я населення з боку держави відображена в основних правових документах: Конституції України, Основах Законодавства України про охорону здоров'я, Законі "Про забезпечення санітарного та епідемічного благополуччя населення" тощо. "Людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визначаються в Україні найвищою цінністю" – проголошується у статті 3 Конституції [8, с. 134-135].

Отже, сучасний етап розвитку суспільства поряд з іншими завданнями висуває перед людиною також завдання з виховання нового ставлення до самої себе, до гармонійного розвитку своїх фізичних і психічних можливостей, до свого здоров'я.

За останні півстоліття суттєво зросли вимоги до здоров'я, змінився зміст самого поняття – здоров'я. На зміну однобічному, переважно соматичному, прийшов цілісний інтегрований підхід до його визначення. Почали розвиватися, особливо на Заході, інтегрована медицина і педагогіка. У зміст "здоров'я" були включені всі складові здоров'я людини (фізичне, психічне, соціальне, духовне). Людина розглядається як найскладніша відкрита (для зовнішніх впливів) біо-культурно-соціальна система, котра у змозі функціонувати та існувати лише за наявності зовнішнього середовища.

Сутністю здоров'я (за даними ВООЗ) є стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб чи фізичних вад.

Багатьма дослідженнями доведено, що здоров'я закладається в дитинстві, будь-яке відхилення у розвитку організму, будь-яка хвороба відбиваються в подальшому на стані здоров'я дорослої людини. Зважаючи на це, одним з головних завдань навчально-виховного процесу в школі стає збереження, розвиток і зміцнення здоров'я учнів [1; 2; 5; 7; 9].

Доведено, що найбільша кількість хвороб виникає внаслідок нездорового способу життя людей, а тому гостро постає необхідність усвідомлення, саме з раннього дитинства, цінності здоров'я, розуміння його залежності від способу життя та вміння вести здоровий спосіб життя.

У сучасних дослідженнях О.І. Воленка, Л.Г. Водогрєєва, В.П. Горашука, Н.Н. Десятниченко, О.Д. Дубогай, Д.А. Ізуткіна, С.В. Лапаєнко, З.І. Лісової, О.Г. Назарової, С.О. Свириденко, С.О. Юрочкіної та інших учених наведені різні визначення поняття “здоровий спосіб життя”.

О.І. Воленко визначає сутність здорового способу життя як вирішення проблеми вибору, потрібного для занять, закріплення корисних звичок і прийняття їх за норму [2, с. 53].

За визначенням В.П. Горашука, здоровий спосіб життя – це діяльність, спрямована на формування, збереження і зміцнення здоров'я людини, що є умовою і передумовою розвитку інших аспектів способу життя [3, с. 55].

О.Д. Дубогай і Л.М. Мовчанюк доповнюють визначення здорового способу життя важливим чинником: “...дотримання режиму праці, відпочинку, сну на основі вимог добового біоритму...” [5, с. 104].

На думку вчених А.Д. Степанова, Д.А. Ізуткіна, здоровий спосіб життя залежить не лише від об'єктивних, але і від суб'єктивних чинників: волі, характеру і цілеспрямованості самої людини, від певної орієнтованості особистості на зміцнення свого здоров'я і здоров'я інших людей [9, с. 8].

Відомо, що за однакових об'єктивних соціальних і природних умов люди ведуть різний спосіб життя. Тому вважаємо, що здоровий спосіб життя безпосередньо пов'язаний з особистісно-специфічним втіленням людьми своїх соціальних, психологічних та фізичних можливостей і здібностей.

Більш комплексне визначення здорового способу життя, на нашу думку, дає Н.Н.Десятниченко: “Здоровий спосіб життя – це

система поведінки людини, яка включає фізичну культуру, культуру харчування, творчу активність, періодичну зміну найближчого оточення, повноцінне сімейне життя, високоморальне ставлення до оточуючих людей, суспільства, природи” [4, с. 38].

Таким чином, є різні підходи до визначення сутності поняття “здоровий спосіб життя” як форми людської життєдіяльності (соціальна, фізична, психічна) і умови її функціонування, а також як конкретного аспекту життєдіяльності. Вони дають підстави констатувати, що сьогодні склався дуже широкий погляд на дану проблему, котру можна розглядати як певний методологічний підхід до різноманітних наук і процесів.

Виходячи з того, що здоровий спосіб життя молодших школярів має певну специфіку, зумовлену їхніми віковими особливостями, залежністю від дорослих, несформованістю навичок гігієнічної культури, мотивації до їх набуття, у даному дослідженні зміст виховної роботи спрямований на формування здорового способу життя, як основного і надійного способу збереження, зміцнення і відтворення здоров'я школярів.

Зважаючи на те, що чим раніше відбудеться формування у школярів здорового способу життя, тим надійніше він закріпиться в їхній свідомості. Важливо з дитинства формувати систему пріоритетів, які дають певні переваги бути здоровим. У зв'язку з цим, проблема збереження здоров'я підростаючого покоління потребує виховання свідомого ставлення до нього перш за все дітей та їх батьків і має бути однією з пріоритетних.

Вказані позиції дозволяють виділити актуальність означеної проблеми, тому досить своєчасним є дослідження, присвячене вихованню у молодших школярів здорового способу життя, яке проводилося з метою вітлення у навчально-виховний процес початкової школи змісту виховання у молодших школярів здорового способу життя.

У ході експериментального дослідження ми використовували різні підходи: інтуїтивно-емпіричний на основі опори на життєвий досвід, поміркованість, підхід на основі узагальненого досвіду (осмислення свого, а також використання передового педагогічного досвіду), науковий підхід (опора на знання об'єктивних принципів виховання), врахування даних педагогіки, психології, медицини, біоритмології.

Методологічною і методичною базою експериментальної частини були праці М.М. Амосова, А.Ф. Борисенка, Є.Г. Буліча, П.А. Виноградова, С.М. Громбаха, Ю.Ф. Змановського, О.Д. Дубогай, Ю.П. Лисицина, В.О. Сухомлинського, А.Г. Хрипкової про сутність, значення та принципи формування здорового способу життя дітей та молоді.

Підготовчий етап дослідження передбачав:

- уточнення теоретично обґрунтованого змісту виховання у молодших школярів здорового способу життя;
- визначення об'єктивних критеріїв оцінки результатів виховного експерименту;
- підготовку необхідних для експерименту методичних матеріалів;
- вибір закладів початкової освіти для участі в експерименті.

Учителі експериментальних класів були ознайомлені із запропонованою методикою виховання здорового способу життя учнів, яка передбачала втілення у навчально-виховний процес початкової школи збагачений медичними, гігієнічними та біоритмологічними даними зміст здорового способу життя. Зважаючи на сучасний стан здоров'я дітей, учителі вважають формування здорового способу життя саме у початковій школі найбільш потрібним і можливим, тому виявили бажання на виховних годинах докладніше знайомити молодших школярів з основними складовими здорового способу життя.

Нами було проведено вибірку апробацію обґрунтованого змісту здорового способу життя молодших школярів з метою ознайомлення та з'ясування зацікавленості дітей до його дотримання, а саме до виконання основних складових здорового способу життя (режиму дня, рухової активності, раціонального харчування, правильного відпочинку, загартування). Ці складові включалися в різні частини уроків спочатку для розучування, а потім комплексно використовувалися в режимі дня: на перервах, у фізкультурних хвилинках на уроках і в процесі самопідготовки, на прогулянках, під час вживання їжі, в домашніх умовах.

Незважаючи на досить невеликий життєвий досвід, майже всі учні позитивно сприйняли інформацію і виявили зацікавленість до змісту здорового способу життя, особливо до режиму дня, оскільки він упорядковує діяльність молодших школярів і допомагає правильно виконувати його складові.

Важливого значення у експериментальній виховній роботі набула підготовка до його проведення педагогічного колективу. З цією метою проведено бесіди з директорами шкіл та їх заступниками з виховної роботи, вчителями і вихователями, керівниками гуртків, психологами та медичними працівниками. Обговорювалися можливості впровадження змісту виховання у молодших школярів здорового способу життя у навчальний процес, позакласну та позашкільну виховну роботу. Зокрема наголошувалося на взаємозв'язку та скоординованості виховних дій педагогів і батьків.

З метою посилення зв'язків з батьками учнів, досягнення єдності виховного впливу школи і сім'ї розроблено низку спеціальних заходів. Частина з них була внесена у план роботи класних керівників з батьками: ознайомлення батьків з результатами поглибленого медичного огляду дітей, даними фізичного розвитку, фізичної підготовленості, проведення бесід щодо вікових особливостей учнів, ознайомлення зі способом життя сімей, проведення на батьківських зборах бесід про важливість дотримання режиму дня школярів тощо.

Напрями здійснення виховання у молодших школярів здорового способу життя неодноразово обговорювалися на педагогічних радах, шкільних конференціях. З цієї проблеми проводились конференції, бесіди, під час яких працівники шкіл висловлювали свої ідеї та пропозиції, зауважували на необхідності створення у навчальних закладах служби управління формуванням здорового способу життя школярів, залучення для цієї роботи фахівців. Таким чином було одержано зворотній зв'язок від педагогічних та медичних працівників шкіл, що підтвердило важливість проведення означеного дослідження.

Для втілення у навчально-виховний процес змісту виховання у молодших школярів здорового способу життя було підготовлено для вчителів, батьків та учнів методичні рекомендації, запропоновано тести щодо самопізнання молодших школярів рівня їхньої фізичної підготовленості і фізичного розвитку, підготовлено інформаційні матеріали для проведення бесід з батьками та методичні рекомендації до окремих виховних методик з основ здоров'я, основ безпеки життєдіяльності, природознавства, фізичної культури.

У дослідницькій роботі брали участь чотири експериментальних і чотири контрольних класів початкової

школи. Процес виховання у молодших школярів здорового способу життя відрізнявся в них обсягом змісту, розширенням форм і методів виховання та організаційно-педагогічними умовами.

Молодші школярі контрольних класів знайомилися зі змістом здорового способу життя під час навчального процесу при викладанні предметів фізичної культури, основ здоров'я, основ безпеки життєдіяльності, природознавства. Вчителі контрольних класів, виходячи з власного розуміння формування здорового способу життя молодших школярів, добирали потрібну їм змістову інформацію. Виховання здійснювалося у процесі навчання: за власним бажанням вчителі використовували характерні для окремого предмету форми і методи виховання здорового способу життя.

Навчально-виховний процес контрольних і експериментальних класів супроводжувався тестуваннями, анкетуваннями, бесідами з учителями і батьками учнів, психологами і медичними працівниками шкіл, спостереженнями за молодшими школярами, вчителями і вихователями.

В експериментальних класах учнями спочатку набувалися теоретичні знання про зміст здорового способу життя шляхом вивчення збагачених медичними, біоритмологічними та гігієнічними аспектами здорового способу життя навчальних предметів. Крім того, молодших школярів знайомили із складовими здоров'я та здорового способу життя не лише у навчально-виховному процесі, але й у позаурочний час.

У результаті діти усвідомили природовідповідність процесів в організмі, залежність здоров'я від способу життя, здоров'я почали сприймати як необхідний психофізичний стан організму, знали складові здорового способу життя, проявляли інтерес до заходів збереження і зміцнення здоров'я, розуміли вплив навколишнього середовища на рівень працездатності. Обґрунтований зміст здорового способу життя вплинув на мотиваційну сферу молодших школярів експериментальних класів. Учні почали орієнтуватися у загальнолюдських цінностях.

У контрольних і експериментальних класах використовувались однакові діагностичні методи. На їх основі виділені наступні критерії сформованості у молодших школярів здорового способу життя:

- пізнавальний (засвоєння молодшими школярами знань про здоровий спосіб життя);

- мотиваційний (усвідомлення цінності здоров'я);
- діяльнісний (досягнення відповідних віку нормативних показників фізичної підготовленості до навчання та фізичного розвитку).

Кожний критерій розкривається через систему параметрів – ознак, які описують ступінь його реалізації.

Проведена дослідно-експериментальна робота виявила позитивні тенденції впливу змісту виховання у молодших школярів здорового способу життя. Показниками ефективності експериментальної роботи виступали позитивні зміни у рівнях сформованості здорового способу життя молодших школярів, які визначалися на основі виявлення статистично значимих різниць цих рівнів у експериментальних та контрольних класах.

Аналіз отриманих результатів сформованості здорового способу життя на підставі визначених критеріїв дає можливість вести порівняння його показників у контрольних та експериментальних класах (таб. 1, 2).

Таблиця 1

Результати сформованості у молодших школярів здорового способу життя

Рівні	Критерії					
	Пізнавальний		Мотиваційний		Діяльнісний	
	Контр., %	експер., %	контр., %	експер., %	контр., %	експер., %
Високий	18,7	53,5	16,4	50,2	25,3	60,6
Середній	35	39	34,6	37,8	42	34
Низький	46,3	7,5	49	12	31,7	5,4

Таблиця 2

Узагальнені результати розподілу молодших школярів контрольних та експериментальних класів за усіма критеріями сформованості здорового способу життя

Класи	Високий		Середній		Низький	
	початк о-вий, %	підсум-ковий, %	початк о-вий, %	підсум-ковий, %	початк о-вий, %	підсум-ковий, %
Експери-ментальні	20,7	55,6	33,8	36,3	45,5	8,8
Контрольні	20,5	28,2	33,3	41,5	46,2	30,3

Порівняльний аналіз експериментальних даних, які одержані в результаті початкового та підсумкового зрізів, виявив кількісні зміни у рівнях сформованості здорового способу життя молодших школярів експериментальних і контрольних класів.

Зіставлення узагальнених підсумкових даних в експериментальних і контрольних класах вказує на позитивну динаміку сформованості у молодших школярів експериментальних класів здорового способу життя. Так, значно підвищився показник високого рівня сформованості у молодших школярів експериментальних класів здорового способу життя з 20,7% – на початковому до 55,6% – на підсумковому етапі, відсоток учнів із середнім рівнем сформованості, залишився майже без змін і становив 36,3% порівняно з 33,8% на початку експерименту. Низький рівень здорового способу життя у молодших школярів експериментальних класів на підсумковому етапі значно зменшився і становив лише 8,8%. При цьому в контрольних класах відбувалися незначні зміни в показниках, на що суттєво впливає відсутність або недостатня сформованість хоча б одного зі складових здорового способу життя. Так, низький рівень сформованості мають 30,3% молодших школярів контрольних класів, середній – 41,5%, високий – 28,2%.

Результати дослідження свідчать про те, що завдяки збагачення змісту виховання здорового способу життя відомостями з різних галузей наук (медицини, гігієни, біоритмології та ін.) у молодших школярів експериментальних класів сформувалася досить стійка мотиваційна спрямованість до збереження здоров'я, підвищилися знання і уміння щодо оздоровчих дій, зріс рівень гігієнічної культури, на що вказує якісний аналіз відповідей молодших школярів на запитання анкет. Водночас підвищився рівень здорового способу життя у сім'ях, де саме діти стали його ініціаторами.

Учні контрольних класів, на відміну від учнів експериментальних класів, здебільшого не цікавляться станом свого здоров'я, не завжди визначають його серед людських цінностей, не розуміють залежності здоров'я від способу життя. Здоровий спосіб життя характеризують як дотримання гігієнічних норм, заняття спортом та загартування, у той час, коли молодші школярі експериментальних класів дають обґрунтовані відповіді.

Таким чином вважаємо, що ефективності виховання у молодших школярів здорового способу життя можна досягти

за умови цілеспрямованості, послідовності та систематичності; застосування комплексу виховних впливів у навчальному процесі, позакласній та позашкільній роботі; збільшення кількості виховуючих осіб; упровадження особистісно-діяльнісного підходу.

Література:

1. Амосов Н.Н. Здоровый образ жизни / Н.Н. Амосов // Воспитание школьников. – 1988. – № 3. – С. 72.
2. Воленко О.Н. Как растить здоровое поколение? О новой программе для начальной школы / О.Н. Воленко // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 52-56.
3. Горащук В. Здоров'я учнів. Від чого воно залежить? / В. Горащук // Рідна школа. – 1997. – № 3-4. – С. 55-56.
4. Десятниченко Н.Н. Методическое пособие для учителей валеологии / Н.Н. Десятниченко // Все для учителя. – 1997. – № 17. – С. 38-39.
5. Дубогай А.Д. Физкультура: мы и дети / А.Д. Дубогай, Л.М. Мовчан. – К.: Здоровье, 1989. – 142 с.
6. Заїка Л. Формування в учнів свідомого ставлення до свого здоров'я: Методичні рекомендації / Л. Заїка // Директор школи. – Квітень 2002. – №15. – С. 7.
7. Зубалій М.Д. Структурні компоненти здорового способу життя / М.Д. Зубалій, С.А. Закопайло. – Одеса: НСУ, 2000. – С. 394-399.
8. Основи законодавства України про охорону здоров'я // Зб. Документів. – К., 2003. – С. 132-138.
9. Степанов А.Д. Критерии здорового образа жизни и предпосылки его формирования / А.Д. Степанов, Д.А. Изуткин // Сов. здравоохранение. – 1981. – № 5. – С. 6-10.
10. Хрипкова А.Г. Возрастная физиология и школьная гигиена: Пособие для студентов пед. вузов / А.Г. Хрипкова, В.М. Антропова, Д.А. Гарбер.– М.: Просвещение, 1990. – 319 с.

The article discusses the implementation of the educational process of the content of elementary school education at primary schoolchildren a healthy lifestyle.

Key words: *health children of school age, healthy way of life.*

В статье рассматривается вопрос внедрения в учебно-воспитательный процесс начальной школы содержания воспитания у младших школьников здорового образа жизни.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, младшие школьники.*

УДК 37.032: 371.7*Н.В. Зимівець, м. Ізмаїл*

ОСВІТНІЙ ТРЕНІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкрито алгоритм та принципи освітнього тренінгу як соціально-педагогічної технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді.

Ключові слова: соціально-педагогічна технологія, тренінг, алгоритм, принципи.

Формування відповідального ставлення особистості до здоров'я як необхідної умови досягнення фізичного, психічного і соціального благополуччя кожною людиною та розквіту і стабільності країни – є одним із стратегічних завдань нашої держави. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя дітей та молоді визначено, що питання “навчання людини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей” є пріоритетними завданнями системи освіти.

Технологічний підхід до реалізації процесу формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді обумовлюється ступенем його складності, необхідністю впровадження в соціально-педагогічну діяльність оптимальних способів, які б забезпечили ефективне досягнення даного, стратегічного для розвитку нашої країни, завдання [О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола, Т.П. Цюман та ін.]. А використання інтерактивних методів навчання є однією із необхідних соціально-педагогічних умов технологічного забезпечення формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді.

Освітній тренінг, на нашу думку, є найбільш ефективним з поміж інших інтерактивних методів, оскільки: це спосіб забезпечення всім суб'єктам даного процесу можливостей для

опанування знань, формування умінь та навичок досягнення благополуччя, навчання учасників здоров'ю та розвитку у них необхідних здібностей та якостей, що дозволяють досягти успіху в зміцненні і розвитку здоров'я. Переваги тренінгу саме з учнівською молоддю в тому, що групова робота пропонує молодим людям керівництво дорослого, якого вони потребують, і водночас надає їм незалежності та дає можливості діяти власними силами, є "полігоном" для відпрацювання нових вмінь для досягнення благополуччя.

У науковій літературі не існує загальноприйнятого визначення поняття "тренінг". Тренінг трактується і як форма навчання, і як форма групової роботи, і як метод, і як засіб, і як технологія. Однак, освітній тренінг як технологія в контексті формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді поки що не став предметом детального наукового пошуку. До необхідності обґрунтування тренінгу як технології спонукав нас також аналіз практики соціально-педагогічної роботи. Ми звернули увагу на те, що фахівці часто говорять "використовуємо елементи тренінгу". Як відомо, технології не можуть застосовуватися окремими елементами, це цілісний процес. Уявімо, що при виробництві конкретного продукту харчування (наприклад, цукерок) застосовуються окремі технологічні прийоми (елементи). Навряд чи тоді виробник отримає даний сорт цукерок. Так і при проведенні тренінгів, щоб отримати прогнозований результат необхідно ретельним чином дотримуватися всього технологічного циклу.

Отже, метою нашої статті є обґрунтування освітнього тренінгу як технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді.

Перед тим, як перейти до розкриття означеної мети, вважаємо за потрібне вказати, що ми вкладаємо в поняття "соціально-педагогічна технологія формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді". Ми розуміємо, що це стандартний комплекс методично описаних і послідовно впроваджених дій та процедур, результатом яких є вироблення позиції стосовно здоров'я в учнівській молоді. Характерною ознакою цих, як і інших соціально-педагогічних технологій, є наявність алгоритму: розділення процесу на внутрішньо

пов'язані між собою етапи; координованість та поетапність дій; однозначність виконання процедур. Дані технології забезпечують досягнення результату, що прогнозується та діагностується за дотриманням необхідних умов і реалізацією відповідних принципів.

Вивченням тренінгу як засобу формування практичних вмінь та навичок, форми навчання, форми групової роботи займалися І.В. Вачков, Лі Девід, М.В. Кларин, Л.А. Петровська, К. Рудестам [1; 2; 4; 7; 8].

Для нашого дослідження важливими є наступні розуміння тренінгу як:

- спеціальної форми організації діяльності, що переслідує конкретні і прогнозовані цілі, котрі можуть бути досягнуті у відносно короткий термін;
- запланованого процесу, призначеного надати соціально-значиму інформацію, поповнити і поновити знання, створити умови для формування умінь і навичок, ставлень;
- сплановані та систематичні зусилля з модифікації чи розвитку знань, умінь, установок людини засобами навчання.

В залежності від мети тренінгу визначають тренінги психологічні, просвітницькі, освітні, тренінги лідерських якостей, ефективного спілкування і т.п.

Провідним методом для процесу формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді ми обрали освітній тренінг. Зробимо заувагу, що слово "освіта" охоплює такі семантичні поля: а) процес створення, породження чогось нового, б) формування чого-небудь згідно із заданим зразком [8]. Відповідно, освітній тренінг визначається нами як оптимальний спосіб створення суб'єктам освітнього процесу можливостей для надання й отримання соціально-значимої інформації, поповнення та поновлення знань, формування відповідальних ставлень, умінь і навичок для досягнення благополуччя, що забезпечується шляхом послідовної реалізації упорядкованих, взаємопов'язаних дій, які базуються на принципах, у спеціально створених умовах.

Специфічними рисами освітнього тренінгу [3; 7] визначають:

- освітню спрямованість; переважання змістового плану в роботі тренінгової групи над особистим. Змістовий план відповідає основній меті тренінгу (когнітивні структури, ціннісні орієнтації, установки, уміння стосовно здоров'я чи його розвитку);
- націленість на отримання динамічних знань, тобто знань, під час отримання й засвоєння яких учасники відіграють вирішальну роль. Учасники мотивовані на отримання знань, тому що вони їм потрібні, ними визначені, у них вони вбачають сприятливий вплив на якість життя, досягнення благополуччя;
- комплексне використання активних й інтерактивних методів;
- дотримання принципів групової роботи; наявність більш-менш постійної групи (переважно 15-20 осіб), що періодично збираються на зустрічі чи працюють безперервно протягом двох – шести днів; певна просторова організація.

Звернемо увагу ще на одну особливість освітнього тренінгу. При його проведенні багато часу приділяється рефлексії, так як здатність до рефлексії допомагає людині в процесі життєдіяльності, вчить аналізувати та використовувати отриманий досвід. Все це у сукупності дозволяє особистості отримати доступ до своїх ресурсів і можливостей, що в свою чергу дозволяє їй включати ці можливості в особистісну картину світу, і в подальшому дозволяє вільно користуватися ними в різних ситуаціях і контекстах.

Для розкриття тези про тренінг як технологію, звернемо увагу на те, що тренінг – це запланований процес. Нагадаємо, що процес діяльності назву “технологія” отримує тільки тоді, коли його було спрогнозовано, визначено кінцеві властивості продукту й засоби його отримання, цілеспрямовано сформовано умови для реалізації та йому (процесу) надано хід, а отримуваний результат максимально відповідає очікуваному зразку, що можна діагностувати.

Освітній тренінг з формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді – це процес, результати котрого прогнозуються, направлений на досягнення визначеної мети, завдань, у якому визначені суб'єкти (педагог, учнівська молодь), зміст (розкривається в програмі тренінгу), методи та ресурси

(рамкові умови). Його проведення потребує дотримання певної послідовності (алгоритму). Саме тому ми розглядаємо освітній тренінг як соціально-педагогічну технологію.

Розкриємо алгоритм технології освітнього тренінгу через представлення основних видів діяльності, способів їх реалізації та результатів на кожному із етапів (табл. 1).

Таблиця 1

Алгоритм технології освітнього тренінгу

Етап технології	Діяльність	Спосіб реалізації діяльності	Результат
Вступна частина тренінгу			
Вступ	Відкриття тренінгу, представлення тренерів учасникам (якщо це перше заняття), повідомлення про мету і зміст тренінгу.	Інформаційне повідомлення тренера.	Ознайомлено учасників з тематикою тренінгу.
Рефлексія	Проведення аналізу отриманих на попередньому занятті знань, набутих навичок.	Індивідуальна робота, робота в групах. Обговорення.	Аналіз отриманих інформації, знань, набутих навичок.
Знайомство	Проведення знайомства.	Інтерв'ю, особиста презентація. Обговорення.	Створено атмосферу довіри, сприятливого навчального середовища.
Прийняття (повторення) правил роботи групи	Прийняття, а надалі – повторення певних норм поведінки, яких мають дотримуватись усі під час тренінгу.	Робота в групах, робота в великому колі. Обговорення.	Учасники налаштовані на активну відповідальну роботу, створення сприятливого навчального середовища.
Очікування	Проведення завдань по визначенню очікувань	Індивідуальна робота, робота в групах. Обговорення.	Визначено очікування учасників від участі в тренінгу.
Основна частина тренінг у			
	Визначення рівня поінформованості та актуалізація проблеми.	Анкетування. Робота по колу. Обговорення.	З'ясовано рівень знань й поінформованості учасників стосовно теми тренінгу.

Продовження табл. №1

Етап технології	Діяльність	Спосіб реалізації діяльності	Результат
	Надання інформації.	Інформаційні повідомлення, роз-даткові матеріали, результати напрацювань учасників у малих групах тощо.	Введення учасників у коло понять та термінів теми тренінгу, стимулювання учасників до індивідуального пошуку інформації, засвоєння знань.
	Надбання навичок	Рольові, ділові ігри, розбір конкретних ситуацій. Обговорення.	Напрацюванні навички стосовно теми тренінгу.
Заключна частина тренінгу			
	Підведення підсумків.	Індивідуальна робота, робота в групах. Обговорення.	Оцінка отриманих результатів роботи на тренінгу.

У контексті нашого дослідження ми розрізняємо, як і деякі автори (В. Пахальян [6]) два поняття “тренінг” і “тренінгові заняття”. Тренінгові заняття відрізняються від тренінгу рамковими умовами. Тривалість тренінгу від 24, 30-36 до 72 годин. Наприклад, 6-8 годин на день тривалістю в один тиждень (30 годинний тренінг). Тренінгові ж заняття тривають до 3-х годин, проводяться не рідше одного разу на тиждень. Із тренінгових занять складається тренінг. За результатами дослідження Дугласа Кербі, результативність тренінгу може бути досягнута за умови, якщо він триває не менше 14 занять, проводиться в невеликих групах (до 20 осіб).

Варто зробити заувагу, що проведення тренінгових занять здійснюється за представленим вище алгоритмом.

Основні принципи інтерактивного навчання визначали І.В. Вачков, Г.І. Марасанов, Л.С. Петровська, В.А. Ясвін. [3; 5; 7]. На основі узагальнення думок дослідників, ми визначаємо наступні специфічні принципи освітнього тренінгу як технології:

- *принцип дослідницької творчої позиції учасників* полягає в суб'єктивному відкритті учасниками знань, власних можливостей і творчих ресурсів, формулюванні закономірностей і принципів феномену, що вивчається;

- принцип зворотного зв'язку, який є наслідком не лише їх (тренінгів) навчаючого характеру, але й вимоги систематичної рефлексії;
- принцип успішності. Навчання в тренінговому процесі будується за принципом “від простого до складного”;
- принцип кожний навчається в своєму темпі. Врахування індивідуального стилю та темпу навчання учасників має власний темп та стиль навчання;
- принцип навчання на основі існуючого або отриманого під час навчання досвіду;
- принцип безоціночності дій і особистості учасників

Комплексна реалізація даних принципів створює можливість для особистого саморозвитку всіх суб'єктів процесу в тренінговому, освітньому середовищі, створює атмосферу безпеки, довіри.

Зазначимо також, що про ефективність тренінгу, як і інших технологій, судять за тим, наскільки збігається досягнутий результат (ефект) із визначеними цілями тренінгу. Аналіз літератури свідчить, що протягом багатьох років у міжнародній практиці оцінки тренінгів найчастіше використовується модель Д. Кіркпатрика. Дана модель виокремлює та описує 4 оціночних категорії: реакцію, засвоєння, поведінку, результат і дає можливість оцінити чотири рівні його ефективності через зміни, що відбуваються з учасниками.

Отже, освітній тренінг як соціально-педагогічна технологія оптимізує процес формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді за рахунок створення можливостей для самостійного вироблення певної позиції учасника шляхом його активної участі у процесі керованої групової взаємодії за умови дотримання алгоритму, однозначного виконання процедур й операцій.

До перспективних напрямів наукових розробок належать дослідження й розробка, удосконалення соціально-педагогічного інструментарію, моніторингу й оцінювання освітнього тренінгу формування відповідального ставлення до здоров'я.

Література:

1. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга [Текст]: Психотехники / И.В. Вачков. – М., 2000. – 224 с.

2. Дэвид Ли. Практика группового тренинга [Текст] / Дэвид Ли. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
3. Интерактивні технології навчання [Текст]: теорія, практика, досвід роботи / Уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
4. Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я [Текст]: / М.В. Кларин – М.: Дело, 2000. – 224 с.
5. Марасанов Г.И. Социально-психологический тренинг [Текст]. – М., 2001. – С. 13.
6. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст [Текст] / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.
7. Петровская Л.А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга [Текст] / Л.А. Петровская. – М., 1982. – 208 с.
8. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы [Текст]: теория и практика / К. Рудестам. – М., 1993. – 368 с.

In the article it is described the algorithm and principles of an educational training as a social-pedagogical technology of forming a responsible attitude to health among school youth.

Key words: *social-pedagogical technology, educational training, algorithm, principles.*

В статье раскрыты алгоритм и принципы образовательного тренинга как социально-педагогической технологии формирования ответственного отношения к здоровью в учащейся молодежи.

Ключевые слова: *социально-педагогическая технология, образовательный тренинг, алгоритм, принципы.*

УДК 37.015.2: 37.037

Н.Б. Грицай, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ БІОЛОГІЇ

Охарактеризовано можливості шкільного курсу біології для формування ціннісного ставлення учнів до свого здоров'я. Розглянуто зміст, форми та методи навчання біології, що сприяють вихованню у школярів здорового способу життя.

Ключові слова: *цінності, ціннісне ставлення до здоров'я, здоровий спосіб життя, методика навчання біології.*

Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст. визначено, що "... пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей. Це здійснюється шляхом розвитку ефективної валеологічної освіти, медико-санітарного просвітництва, активних форм формування, збереження і зміцнення індивідуального здоров'я ..." [4].

Названі завдання реалізуються в загальноосвітніх навчальних закладах під час вивчення різних шкільних предметів: фізичної культури, основ медичних знань, біології, валеології та інших.

Крім того, в сучасній 12-річній загальноосвітній школі, починаючи з першого класу, запроваджено предмет "Основи здоров'я", тематика уроків якого поєднує в собі знання з валеології (науки про формування, збереження, зміцнення та відновлення здоров'я) та основ безпеки життєдіяльності.

Незважаючи на це, одним з найважливіших предметів, вивчення яких забезпечує формування знань про здоров'я людини, є шкільний курс біології. У процесі навчання біології учні розглядають різноманітні теми валеологічного спрямування, ознайомлюються з інформацією щодо збереження та зміцнення свого здоров'я, попередження різних захворювань, шкідливих звичок тощо.

Проте засвоєння школярами певного обсягу знань ще не означає, що вони переросли в їхні погляди та переконання, стали для них цінністю.

© Н.Б. Грицай, 2009

Основні положення теорії цінностей висвітлено в багатьох наукових працях філософів (В.О. Василенко, А.Г. Здравомислов, В.О. Ядов), психологів (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, І.В. Ващенко, В.М. Мясищев, О.Д. Научитель, С.Л. Рубінштейн, П.М. Якобсон), педагогів (Н.І. Ганнусенко, В.В. Гречаний, Н.А. Кулик, О.О. Метельська, О.Т. Москаленко, Ю.В. Пелех, К.І. Чорна), соціологів (В.П. Казимирчук, В.Н. Кудрявцев) та ін.

Поняття “цінність”, як зазначає І.Д. Бех, містить у собі все те, що може цінувати особистість, що для неї є значущим і важливим [1]. На погляд О.О. Метельської, цінності – це складне когнітивно-мотиваційне утворення, яке визначає мотиви поведінки особистості, формує схильності та характер усіх відносин і взаємодій [4].

Цінності здоров'я, здорового способу життя посідають особливе місце серед різних категорій цінностей, адже від них залежить не лише благополуччя людини, її адаптація в суспільстві, але й безпосередньо життя. Зокрема, В.П. Тугарінов виділив в окремі групи цінності життя та цінності культури. До першої групи цінностей він відніс здоров'я [10]. Згідно з М.С. Яницьким, виокремлюють цінності адаптації (виживання та безпеки), цінності соціалізації (соціальне схвалення) та цінності індивідуалізації (незалежність і саморозвиток). Наукове дослідження, проведене Ю.В. Пелехом у трьох областях України, свідчить, що цінність здоров'я (як цінність адаптації) найбільш значущою вважає 41% опитаних [7].

За словами В.М. Оржеховської, здоров'я людини є досить складним феноменом глобального значення, що розглядається як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як індивідуальна і суспільна цінність, динамічне явище системного характеру, яке постійно взаємодіє з навколишнім середовищем і систематично змінюється [6].

Аналіз літературних джерел з проблеми ціннісного ставлення школярів до здоров'я свідчить, що значна кількість сучасних педагогічних наукових досліджень присвячена вивченню напрямів валеологічної освіти (Т.Є. Бойченко, Л.С. Ващенко, В.П. Горащук, О.Д. Гречишкіна, Л.П. Сущенко, Т.Г. Кириченко, С.В. Страшко, Т.Є. Федорченко, С.О. Юрчкіна), формуванню ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя (В.М. Оржеховська, Т.Й. Бабюк, Г.І. Власюк, Г.Л. Кривошеєва,

С.В. Лапаєнко, В.А. Куликов); збереженню і зміцненню здоров'я засобами фізичної культури (Б.Ф. Ведмеденко, О.Д. Дубогай, М.Д. Зубалій, В.Ю. Кузьменко, А.В. Мерлян, І.І. Петренко, Н.М. Хоменко) та ін.

Крім того, для нас мають інтерес ті наукові праці, у яких однією з умов збереження та зміцнення здоров'я пропонується формування в учнів позитивного, ціннісного ставлення до власного здоров'я (Г.І. Власюк, О.О. Єжова, О.В. Жабокрицька, С.В. Лапаєнко, С.О. Свириденко, Л.П. Сущенко, Н.М. Хоменко та ін.).

Проте в Україні на сучасному етапі проблема формування ціннісного ставлення до здоров'я у процесі вивчення шкільного курсу біології досліджена недостатньо, відсутні науково обґрунтовані методичні рекомендації для вчителів біології, відповідні дидактичні матеріали, що й зумовило вибір теми дослідження.

Зважаючи на це, метою нашої статті є розроблення методики формування ціннісного ставлення до здоров'я на уроках біології та в позакласній роботі. Завдання дослідження: з'ясувати сутність поняття "ціннісне ставлення до здоров'я", визначити його компоненти; окреслити форми і методи навчання біології, спрямовані на формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я.

Розглядаючи питання ціннісного ставлення до здоров'я, ми не будемо детально зупинятися на розкритті сутності поняття "ціннісне ставлення", оскільки є чимало наукових досліджень з цієї тематики (К. О. Альбуханова-Славська, І.Д. Бех, П.Р. Ігнатенко, І.С. Кон, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, В.П. Тугарінов та ін.). Проблема ставлення в психології була ґрунтовно проаналізована О.Ф. Лазурським, який розглядав суб'єктивні ставлення людини як структурні компоненти її особистості.

У психолого-педагогічній літературі найбільш розповсюдженим є визначення ставлення як свідомого, вибіркового, заснованого на досвіді психологічного зв'язку людини між особистістю й іншими людьми, з різними сторонами дійсності, що знаходить відображення у діях, вчинках, реакціях і переживаннях, які утворюються і формуються в процесі діяльності (О.М. Леонт'єв, В.М. Мясищев, І.Ф. Харламов).

У системі ставлень сучасні науковці виділяють поняття “ціннісне ставлення”, значення якого розуміють дещо по-різному: ставлення, в основі якого знаходиться оцінювання суб’єктом будь-чого, що визначає його особистісну значущість, цінність (О.М. Леонт’єв, С.Л. Рубінштейн та ін.); зв’язок між об’єктом і суб’єктом, що характеризується значущістю першого для другого (В.О. Сластьонін); позитивно емоційно забарвлене переживання суб’єктом своїх стосунків із певним об’єктом, що є об’єктивною суспільною цінністю, яке витікає з усвідомлення здатності цього об’єкта задовольняти певні потреби самого суб’єкта і виступає регулятором його включення у взаємодію з цим об’єктом навіть за наявності чинників, що перешкоджають цьому (О.І. Смакула) [9] та ін.

Таким чином, на основі аналізу наукових джерел дефініцію “ціннісне ставлення до здоров’я” будемо розуміти як складне динамічне утворення особистості, що обмовлене певним рівнем спеціальних знань про здоров’я, спрямоване на усвідомлення його значущості для життя людини, характеризує внутрішню позицію особистості щодо збереження та зміцнення здоров’я та проявляється у дотриманні здорового способу життя. Інакше кажучи, за словами О.О. Єжової, ціннісне ставлення до здоров’я – це такий рівень сформованості життєвого досвіду, який дозволяє свідомо обирати здоровий спосіб життя [2].

Окрім цього, аналіз наукових праць з проблеми дослідження дав змогу визначити такі компоненти ціннісного ставлення до здоров’я: *когнітивний (пізнавальний, інформаційно-змістовий, пізнавально-світоглядний, раціональний)* – анатомо-фізіологічні знання про організм людини, знання про здоров’я та здоровий спосіб життя, чинники, які впливають на здоров’я; *мотиваційний (емоційно-вольовий, емоційно-мотиваційний, емоційно-оцінювальний)* – позитивне ставлення до правил збереження та зміцнення здоров’я, усвідомлення цінності власного здоров’я, наявність мотивів, потреб, бажання, прагнення до оволодіння уміннями і навичками здорового способу життя; *діяльнісний (дієво-практичний, поведінковий, поведінково-діяльнісний)* – вміння визначати стан власного здоров’я, сформованість навичок і звичок вести здоровий спосіб життя, здатність регулювати свою поведінку, дотримання правил збереження та зміцнення здоров’я, попередження та подолання шкідливих звичок.

Таким чином, ціннісне ставлення до здоров'я проявляється у засвоєнні учнями правил і норм здорового способу життя, їх виконанні в повсякденному житті, формуванні практичних умінь і навичок збереження здоров'я, вихованні позитивного ставлення до власного здоров'я.

На сучасному етапі розвитку системи освіти України важливе значення у процесі формування ціннісного ставлення до здоров'я має вивчення біології в загальноосвітніх навчальних закладах. Сьогодні чітко простежується валеологізація змісту шкільного курсу біології, який включає питання особистої гігієни, режиму дня школярів, впливу фізичної праці і фізкультури на здоров'я, профілактики захворювань, гігієни харчування, статевої освіти, антинаркогенної пропаганди тощо.

Проаналізувавши зміст шкільної програми з біології [8], можна зазначити, що в усіх класах є такі теми уроків, що дають можливість формувати ціннісне ставлення до здоров'я. Зокрема, у 7–8-х класах під час вивчення царств Рослини, Дроб'янки, Гриби, Тварини є окремі теми, що стосуються захворювань, які можуть викликати представники названих царств у людини (“Значення бактерій у природі, житті людини”, “Різноманітність грибів, їх роль у природі і житті людини. Їстівні й отруйні гриби. Профілактика отруєння грибами”, “Паразитичні одноклітинні (дизентерійна амеба, малярійний плазмодій), їх значення, засоби профілактики захворювань”, “Життєві цикли паразитичних червів. Захворювання, що спричиняються паразитичними червами” та ін.) [8].

Проте найбільше можливостей для формування ставлення до здоров'я як найвищої цінності мають уроки біології в 9 класі під час вивчення розділу “Людина”. Вже на першому уроці з теми *“Біологічні науки, що вивчають людину. Значення знань про людину для збереження її здоров'я”* учні знайомляться з визначеннями понять “здоров'я” і “хвороба”, умовами, які сприяють розвитку хвороб, валеологією як наукою та її завданнями тощо.

На наступних уроках під час розгляду кожної фізіологічної системи організму людини супроводжується ознайомленням із основними захворюваннями органів цієї системи, їх причинами та засобами профілактики. Особливе значення в курсі біології надається вивченню впливу алкоголю, наркотиків

та тютюнопаління на організм людини. Робота ця непроста й має проводитися постійно, оскільки поодинокі заходи не даватимуть бажаного результату. Ефективними є нестандартні уроки: уроки-суди, уроки-конференції, семінари, прес-конференції, тренінги, інтерактивні уроки тощо. В антинаркогенній пропаганді важливо спиратися на той фактичний науковий матеріал із змісту курсу, який повною мірою доводить негативний вплив шкідливих звичок на здоров'я. Фізіологічна грамотність учня – запорука його стійкості проти згубних для здоров'я нахилів [3].

Окрім означених питань, під час вивчення біології людини особливу увагу звертають на формування репродуктивного здоров'я. На уроках обов'язково розповідають про безпліддя та його причини, захворювання, що передаються статевим шляхом, та засоби їх профілактики, наслідки абортів та ін. Названий матеріал подають на уроці у вигляді проблемної бесіди, диспуту, перегляду відеофільму.

Аналізуючи методи навчання біології, слід зазначити, що для формування ціннісного ставлення до здоров'я необхідне поєднання різноманітних словесних, наочних і практичних методів.

На наш погляд, серед словесних методів найбільш ефективними є розповідь і бесіда. Що стосується наочних і практичних методів, то на уроках біології проводять лабораторні та практичні роботи, спостереження і самоспостереження, досліди, рольові ігри, тренінги, демонструють відеофільми, використовують різноманітні вправи.

Крім того, широко використовуються методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (методи активного навчання), які базуються на діалозі і передбачають вільний обмін думками, самостійний пошук розв'язання проблем.

Таким чином, після вивчення розділу "Людина" кожен учень має деякий багаж основних знань та вмій, спрямованих на формування ціннісного ставлення до здоров'я. До них належать правила та прийоми надання першої допомоги при розтягненні м'язів та зв'язок, вивихах суглобів та переломах кісток, прийомах зупинки кровотеч із судин різної локалізації, знання про згубний вплив паління та алкоголю на організм, уявлення про шкідливість гіподинамії та необхідність фізичних навантажень

для людини. Школярі розуміють причини нервово-психічних перевантажень та способи їхньої профілактики, значення режиму дня для здоров'я людини тощо. Анатомо-фізіологічні знання дають змогу учням свідомо впливати на стан свого здоров'я, правильно оцінювати власний досвід, розуміти необхідність виконання гігієнічних вимог, виробити позитивне ставлення до профілактичних оглядів тощо [3].

Великі можливості для формування ціннісного ставлення до здоров'я є і в позакласній діяльності, де школярі не обмежені рамками уроку і мають більше можливостей для самоусвідомлення та самореалізації. Наведемо види позакласної роботи з біології, які сприяють формуванню в учнів здорового способу життя: зустрічі з медичними працівниками; екскурсії до лікарень, лабораторій, тренажерних залів та ін.; біологічні вечори і свята ("Суд над цигаркою", вечір запитань і відповідей, усний журнал "Нікотин та алкоголь: ілюзії та реальність", Свято здоров'я, вечір "Пізнай самого себе"); тематичні олімпіади; біологічні інтелектуальні ігри та вікторини; тренінги ("Як стати вільним і коханим", "Життя без гачка та ін.); використання друкованих засобів (книг, брошур, журналів, газет, пам'яток, стендів, стінгазет, листівок: "Бережи зір", "Сиди правильно", "Правила загартовування", "Що потрібно знати про СНІД?", "Не паліть, дівчата!" та ін.).

У школах також практикують проведення спеціальних тижнів антинарकोгенної пропаганди, Днів боротьби зі СНІДом, Днів здоров'я, під час яких проводять різноманітні лекції, бесіди, вечори, тренінги, демонструють фільми, організують зустрічі з фахівцями тощо.

Висновки. Формування в учнів ціннісного ставлення до здоров'я є одним із найголовніших завдань сучасного педагога. Важливою умовою для успішної реалізації цього завдання є узгоджена діяльність вчителів різних предметів, класних керівників та батьків.

Особливе місце в процесі формування у школярів навичок і звичок здорового способу життя відводиться вчителю-біологу, адже зміст шкільного курсу біології, форми і методи навчання цього предмета мають неабиякий виховний потенціал для формування в учнів ціннісного ставлення до свого здоров'я.

Подальша розробка досліджуваної проблеми може здійснюватися у таких напрямках: формування ціннісного ставлення до власного здоров'я школярів інших вікових груп;

методична підготовка майбутніх учителів біології до формування в учнів ціннісного ставлення до власного здоров'я у навчальному процесі; формування у школярів різного віку умінь і навичок здорового способу життя в позакласній роботі з біології та інші.

Література:

1. Бех І.Д. Особистісно-орієнтоване виховання / Іван Дмитрович Бех. : навч.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Єжова О.О. Концепція формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. О. Єжова // Теоретичні питання культури, освіти і виховання: зб. наук. пр. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – Вип. 38. – С. 36-40.
3. Загальна методика навчання біології: навч. посібник / [І.В. Мороз, А.В. Степанюк, О.Д. Гончар та ін.]; за ред. І. В. Мороза. – К.: Либідь, 2006. – 592 с.
4. Метельська О.О. Психолого-педагогічні проблеми формування цінностей старшокласників / О.О. Метельська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – К.: Інститут проблем виховання, 2007. – Вип. 10. – Кн. I. – С. 41-48.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: (Проект) // Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття: У 3 кн. Кн. 3. Модернізація освіти / авт.-упоряд.: В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий та ін.; М-во освіти і науки України. – К.: Навчальна книга, 2003. – С. 251-266.
6. Оржеховська В.М. Формування здорового способу життя: сучасна стратегія розвитку / В.М. Оржеховська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – К.: Інститут проблем виховання, 2006. – Вип. 9. – Кн. II. – С. 265-273.
7. Пелех Ю.В. Ціннісні орієнтації сучасного студента / Ю.В. Пелех // Освіта. – 2009. – № 15-16. – С. 5.
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Біологія. 7-11 класи. – К.: Перун, 2006. – 94 с.
9. Смакула О.І. Формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до фізичної культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти / О.І. Смакула. – К., 2004. – 21 с.

10. Тугаринов В.П. Марксистская философия и проблема ценности / В.П. Тугаринов // Проблема ценности в философии. – М.-Л.: Наука, 1966. – С. 14–24.

In the article the possibilities of the biology school course to form the valued students' attitude to their own health are described. Maintenance, forms and methods of biology studies, that promote students' education of healthy way of life is analyzed.

Key words: values, valued attitude to health, healthy way of life, methods of Biology education.

Охарактеризованы возможности школьного курса биологии для формирования ценностного отношения учеников к своему здоровью. Рассмотрены содержание, формы и методы обучения биологии, которые оказывают содействие воспитанию в школьников здорового образа жизни.

Ключевые слова: ценности, ценностное отношение к здоровью, здоровый образ жизни, методика обучения биологии.

УДК 37.013.42: 616.97

Т.В. Журавель, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ СЕРЕД НЕПОВНОЛІТНІХ ІНФЕКЦІЙ, ЩО ПЕРЕДАЮТЬСЯ СТАТЕВИМ ШЛЯХОМ

Визначено фактори, що впливають на поширення інфекцій, що передаються статевим шляхом (ІПСШ), серед підлітків груп найвищого ризику, заважають вчасній діагностиці та ефективному лікуванню ІПСШ серед даної категорії. Сформовано перелік рекомендованих заходів, які допоможуть попередженню, діагностиці та лікуванню ІПСШ серед підлітків груп найвищого ризику на трьох рівнях профілактичного втручання.

Ключові слова: інфекції, що передаються статевим шляхом (ІПСШ), підлітки груп найвищого ризику, соціальна профілактика, діагностика та лікування ІПСШ.

Проблеми збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я підлітків вже давно визнані такими, що потребують великої уваги з боку суспільства та держави. Відсутність єдиних та чітких підходів до статевого виховання підлітків, несформованість системи надання висококваліфікованої допомоги підліткам у питаннях збереження та зміцнення репродуктивного здоров'я призвели до поступового помолодшання віку сексуального дебюту, поширення інфекцій, що передаються статевим шляхом, у тому числі – ВІЛ, збільшення кількості неповнолітніх вагітних в Україні.

Особливої уваги вимагає ситуація з поширенням інфекцій, що передаються статевим шляхом (ІПСШ), серед дітей, зокрема, серед підлітків груп ризику. Найбільш вибухоподібна ситуація з поширенням інфекцій, що передаються статевим шляхом, спостерігалася в Україні на початку 90-х років. Так, наприклад, кількість захворювання на сифіліс з 1990 по 1996 серед підлітків в Україні збільшилося в 26 разів (за даними Фонду народонаселення ООН та Української Асоціації планування сім'ї). З 1996 року намітилася стійка тенденція до зниження випадків реєстрації таких захворювань, як сифіліс і гонорея. Але не меншу шкоду заподіюють інші види інфекцій, кількість зареєстрованих випадків яких продовжує зростати з року у рік: трихомоніаз, хламідіоз, мікоплазмоз і т.д.

© Т.В. Журавель, 2009

За останній час серед категорії підлітків груп ризику здійснено ряд досліджень та сформовано перелік рекомендацій по роботі з даною цільовою групою, однак більшість з них не зачіпають питання інфекцій, що передаються статевим шляхом, обмежуючись лише дослідженням ситуації та ризиків інфікування ВІЛ. У той час існує ряд небезпечних для здоров'я, у першу чергу, репродуктивного здоров'я, інфекцій (хламідіоз, трихомоніаз, папіломовірус, міко- та уреоплазмоз тощо), про шляхи передачі яких, симптоми та наслідки підлітки знають дуже мало, а мотивація щодо виявлення та лікування ІПСШ часто відсутня.

Метою статті є визначення проблем здійснення ефективної профілактики інфекцій, що передаються статевим шляхом, серед підлітків груп ризику, а також розробка рекомендацій для покращення профілактичної діяльності.

Аналіз наукових джерел свідчить, що у монографіях, дисертаціях та інших працях із соціальної педагогіки значною мірою висвітлено: теоретичні концепції соціальної профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі та формування здорового способу життя неповнолітніх (О. Вакулєнко, Н. Зимівець, І. Козубовська, Н. Максимова, В. Оржеховська, О. Пилипенко). Проблема профілактики ВІЛ-інфекції та формування відповідальної поведінки щодо власного здоров'я відображена у дисертаційних роботах Ю. Калашникова, С. Корецького, Б. Лазорєнка, І. Пінчук, А. Щєрбинського та інших. Аспекти взаємодії державних і недержавних структур в сфері профілактики ВІЛ\СНІД висвітлено в роботах М. Шевченко, Л. Андрущак, С. Зелінська, О. Кузьменка, І. Пінчук, Н. Максимової, С. Толстоухової, І. Зверєвої, О. Пилипенка, К. Шендеровського та ін.

Однак, проблема профілактики інфекцій, що передаються статевим шляхом, серед підлітків груп найвищого ризику, залишається поза увагою, вона є недостатньо вивченою та теоретично необґрунтованою.

У першу чергу, необхідно окреслити особливості самої цільової групи – підлітків груп найвищого ризику щодо інфікування.

Отже, у рамках даного дослідження, згідно з класифікацією Всесвітньої організації охорони здоров'я, підлітків, ми

розглядаємо як осіб від 10 до 19 років. Варто відзначити, що поняття “підліток” вжито у деяких нормативно-правових актах, наприклад, Міністерства охорони здоров’я України, однак жоден нормативно-правовий акт вітчизняного законодавства не містить такого юридичного визначення.

Відповідно до міжнародних підходів, зокрема, бачення Дитячого фонду Організації Об’єднаних Націй – ЮНІСЕФ, у системі профілактики, зокрема, ВІЛ-інфекції серед підлітків виділяють дві групи, що потребують найбільшої уваги:

- підлітків, уразливих до ВІЛ-інфікування;
- підлітків груп найвищого ризику щодо ВІЛ-інфікування.

Підлітки, уразливі до ВІЛ-інфікування, – це категорія, що у силу певних життєвих обставин, впливу суспільства та середовища, належності до певної субкультури або групи, а також відсутності або обмеженості доступу до інформації, послуг та програм, можуть почати практикувати поведінку, ризиковану щодо ВІЛ-інфікування. До підлітків, уразливих до інфікування ВІЛ, ми відносимо, наприклад, дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, безпритульних дітей, вихованців колоній, тих, хто перебуває у притулках та приймальниках-розподільниках для дітей та інших спеціальних закладах тощо.

Натомість, підлітки груп найвищого ризику щодо ВІЛ-інфікування – це особи, які внаслідок своєї поведінки найбільше наражаються на ризик інфікування ВІЛ, зокрема:

- дівчата та хлопці, які практикують вживання наркотиків ін’єкційним шляхом;
- дівчата та хлопці, які мають незахищені статеві контакти, зокрема, внаслідок сексуальної експлуатації, та мають незахищений (часто примусовий) секс за винагороду;
- хлопці, які мають незахищений секс з чоловіками;
- хлопці, які мають незахищений секс з жінками комерційного сексу [4].

У контексті даного дослідження ми будемо розглядати питання інфікування ІПСШ серед категорії підлітків груп найвищого ризику, і для подальшого аналізу необхідно виокремити фактори, що сприяють поширенню інфекцій серед даної цільової групи.

За результатами проведених у 2006 році в Україні досліджень у рамках міжнародного проекту Всесвітньої

організації охорони здоров'я "Health Behaviour in School-aged Children Study" (HBSC) "Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді в Україні":

- за останні 3-4 року вік початку статевого життя серед підлітків зменшився з 15 до 14 років;
- під час останнього статевого контакту не користувалися презервативами більше 25% 13–14-літніх підлітків і 20% 15–16-літніх;
- під час останнього статевого контакту більше третини підлітків уживали алкоголь;
- лише 75% опитаних підлітків знали, що ВІЛ передається статевим шляхом без використання презерватива (на жаль, рівень поінформованості щодо інших ІПСШ не досліджувався).

Необхідно звернути увагу на те, що такі приголомшливі дані стосуються загальної популяції підлітків. Якщо розглядати окремо статеву поведінку підлітків груп ризику й уразливих підлітків, то можна спостерігати зовсім іншу ситуацію.

Так, наприклад, за даними дослідження, результати якого надані в публікації Представництва Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні та Українського інституту соціальних досліджень імені О. Яременка "Підлітки груп ризику: доказова база для посилення відповіді на епідемію ВІЛ в Україні: аналітичний звіт" у середовищі підлітків, які живуть або працюють на вулиці:

- середній вік початку статевого життя становить 13 років;
- 74% опитаних дітей цієї категорії мали досвід статевого життя і є сексуально активними;
- підлітки, які живуть або працюють на вулиці, переважно практикують незахищений секс. Завжди користувалися презервативом протягом останнього року з постійним партнером лише 12% опитаних, з випадковим партнером – 15%.
- 28% підлітків, які живуть або працюють на вулиці, залучені до комерційного сексу.

Питання статевої поведінки підлітків, які залучені до комерційного сексу, взагалі вимагає особливого підходу. За даними вищезазначеного дослідження середній вік початку статевого життя у цій групі становить 14 років, серед

представників комерційного сексу були особи від 12 років. Для підлітків, залучених до комерційного сексу, характерна велика кількість статевих партнерів (від одного до п'яти за останню добу на час опитування).

Постійно збільшується категорія хлопців-підлітків, що практикують статеві контакти з чоловіками. Представники даної категорії в середньому мають 4-5 статевих партнерів на півроку. 14% підлітків від загалу опитаних під час дослідження, становлять групу подвійного ризику, оскільки практикують комерційний секс (надають послуги, або ж регулярно користаються ними). 71% підлітків, що практикують статеві контакти з чоловіками, мають також досвід статевих стосунків з жінками. 25% даної категорії підлітків практикують незахищені статеві контакти. Досить небезпечною є ситуація поширення одностатевих сексуальних контактів серед хлопців, що перебувають в установах виконання покарань, оскільки у переважній більшості презерватив не використовується. Причиною невикористання презервативів є відсутність доступу до них.

Частина підлітків груп найвищого ризику відзначають, що періодично вони зазнавали сексуального насильства з боку однолітків, а також з боку старших за віком підлітків, зокрема, перебуваючи в спеціальних закладах для дітей. Дівчат набагато частіше, ніж хлопців, примушували до статевих контактів. Найбільше випадків такого насильства визначено в центрах обліку бездомних громадян, установах пенітенціарної системи, таких як СІЗО, ізолятора тимчасового тримання, виховна колонія. Випадки насильства у притулках для дітей, приймальниках-розподільниках ОВС та інших установах є поодинокими [4].

З огляду на вище перераховане, а також, спираючись на дані інших досліджень, проведених у сфері репродуктивного та статевого здоров'я підлітків в Україні, можна виокремити ряд основних факторів особистісного характеру, що впливають на поширення ІПСШ серед підлітків груп найвищого ризику:

- ранній початок статевого життя;
- часта зміна статевих партнерів;
- відсутність доступу до використання презерватива (зокрема, у вихованців колоній для неповнолітніх);
- нерегулярне використання презерватива під час статевих контактів;

- вживання алкоголю й інших психоактивних речовин, у тому числі, ін'єкційним шляхом, що впливає на характер статевих стосунків;
- статеві стосунки з примусу або в наслідок насильства;
- відсутність інформації про ІПСШ, їх ознаки і засоби профілактики.

Усі ці фактори яскраво демонструють ряд прогалин у первинній та вторинній профілактиці, які нагально необхідно ліквідувати. Окрім того, останні дослідження та коментарі практиків свідчать про те, що якщо рівень інформованості про шляхи передачі й наслідки ВІЛ-інфекції можна назвати середнім або високим у загальній популяції підлітків, то рівень інформації про поняття ІПСШ, шляхи передачі, ознаки і наслідки – достатньо низький. Саме низький рівень інформованості підлітків, зокрема, підлітків груп найвищого ризику, призводить до багатьох негативних наслідків, що ускладнюють діагностику, лікування й запобігання нових випадків інфікування.

Однак, вочевидь, окрім факторів особистісного характеру, що сприяють поширенню ІПСШ серед підлітків груп найвищого ризику і є визначними для програм первинної та вторинної профілактики, існує ще низка особистісних та соціальних факторів, які впливають на проблеми раннього виявлення, діагностики ІПСШ та заважають здійсненню адекватного лікування, що є метою третинної профілактики.

До таких факторів належать:

Особистісні фактори:

- відсутність інформації про ІПСШ, їх ознаки та наслідки;
- відсутність мотивації лікування ІПСШ та попередження передачі інфекції статевому партнеру.

Соціальні фактори:

- відсутність розгалуженої мережі клінік, дружніх до молоді, де підлітки можуть отримати можливість здійснити безкоштовну діагностику та лікування;
- недоброзичливе ставлення фахівців до проблем підлітків, що звертаються з питань ІПСШ або інших питань статевого та репродуктивного здоров'я (лікарі, працівники спеціальних закладів для дітей, представники органів внутрішніх справ тощо);

- приниження з боку однолітків у разі поширення інформації по інфекцію (зокрема, характерно для притулків, центрів соціально-психологічної реабілітації тощо).

Однією з найбільш важливих складових профілактичної роботи на рівні третинної профілактики, що підвищить рівень виявлення, діагностики й лікування ІПСШ у підлітків груп найвищого ризику, повинна бути мотиваційна робота з підлітком. Особливо важлива мотиваційна робота на етапі лікування ІПСШ. Саме нерозуміння важливості лікування інфекцій та попередження їх передачі своїм статевим партнерам відрізняє підлітків. Також важливо вказати, що вплив на формування негативного ставлення до лікування часто відіграє фактор “насильницького” спрямування на лікування, при якому підліток не розуміє, що й навіщо з ним буде відбуватись у лікувальному закладі і часто відчуває принизливе ставлення до себе. Така ситуація характерна, зокрема, для приймальників-розподільників, притулків для дітей, центрів соціально-психологічної реабілітації, оскільки до потрапляння у ці заклади підлітки обов’язково проходять медичний огляд і за умови виявлення ІПСШ направляються на лікування до стаціонару. Найчастіше це надає можливість підлітку для втечі, і до закладу надходить інформація про самовільне залишення лікарні. Однією з причин такої поведінки є відсутність соціально-психологічного супроводу підлітка на даному етапі, брак інформації у нього про стан свого здоров’я і причини лікування, а також – про наслідки не лікування ІПСШ.

Одним з важливих компонентів профілактичної роботи на рівні третинної профілактики є формування прихильності до процесу лікування: схеми лікування можуть бути досить довготривалими і складними, процес лікування, зазвичай, впливає на психологічний стан підлітка, провокуючи його відмову від лікування (“відхід від проблеми”).

На підґрунті вищезазначеного можна сформулювати перелік рекомендованих заходів, які допоможуть поліпшити ситуацію з попередженням, діагностикою та лікуванням ІПСШ серед підлітків груп найвищого ризику на трьох рівнях профілактичного втручання:

На особистісному рівні:

- підвищення рівня мотивації підлітків груп найвищого ризику до збереження свого репродуктивного здоров’я та здоров’я своїх партнерів;

- інформування підлітків про шляхи передачі та симптоми ІПСШ;
- інформування підлітків про наслідки не лікування ІПСШ;
- підвищення рівня довіри підлітків до служб діагностики й лікування ІПСШ;
- викриття стереотипів і міфів, пов'язаних із самолікуванням, та пояснення можливих наслідків самолікування;
- інформування підлітків про послуги, а також адреси установ, у яких можна одержати допомогу.

На рівні громади:

- просвітницька робота серед фахівців, які працюють у шкірно-венерологічних диспансерах, лікарнях, спеціальних закладах для дітей, щодо доброзичливого ставлення до підлітків груп ризику, які звертаються по допомогу;
- налагодження ефективної системи перенаправлення підлітків груп ризику, що на сьогодні на практиці найчастіше здійснюється формально, без супроводу клієнта (наприклад, з притулку для дітей до клініки для діагностики та лікування інфекції, що передається статевим шляхом);
- створення соціальної реклами, спрямованої на підвищення відповідального ставлення до свого здоров'я й, безпосередньо, на розуміння сутності, причин, наслідків ІПСШ.

На державному рівні:

- підвищення рівня доступності діагностики й лікування ІПСШ, особливо для підлітків груп найвищого ризику;
- розширення мережі клінік, дружніх для молоді, що відкривало б можливості діагностики й лікування ІПСШ підліткам із невеликих міст, селищ міського типу, сіл;
- розробка стандартів надання комплексних послуг підліткам груп найвищого ризику щодо профілактики інфекцій, що передаються статевим шляхом (у тому числі ВІЛ);
- розробка єдиної моделі надання послуг з профілактики ІПСШ серед підлітків груп найвищого ризику, що має включати у себе такі складові: інформування, просвіта, формування навичок, зменшення шкоди, а також широке коло медико-соціальних послуг, лікування, догляду та підтримки (за визначенням ЮНІСЕФ).

Важливо розуміти, що саме комплексність і чітка скоординованість заходів первинної, вторинної та третинної

профілактики дасть можливість вплинути на ситуацію з ІПСШ серед підлітків груп ризику та попередити перехід інфекцій до загальної популяції підлітків.

Література:

1. Комітет з протидії ВІЛ-інфекції та іншим соціально небезпечним хворобам [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://stop-aids.org.ua/>
2. Моніторинг поведінки молоді як компонент епідагляду другого покоління / [О.М. Балакірева, Ю.М. Галустьян, Д.М. Дікова-Фаворська, Д.А. Дмитрук, Т.І. Сосідко, В.І. Мельниченко, О.О. Яременко] – К. : МБФ “Міжнародний Альянс з ВІЛ/СНІД в Україні”, 2005. – 44 с.
3. Підлітки груп ризику. Інфікування ВІЛ: час діяти. – К. : УІСД : ЮНІСЕФ, 2008. – 118 с.
4. Підлітки груп ризику: доказова база для посилення відповіді на епідемію ВІЛ в Україні / [О. Балакірева, А. Тельчик, Ю. Середа, Т. Бондарчук, О. Сакович] – К. : УІСД : ЮНІСЕФ, 2008. – 192 с.

This article describes factors, which influence distribution of sexually transmitted infection (STDI) among most at risk adolescents, and also factors, which disturb to timely diagnostics and effective treatment STDI among this category. The list of recommendation was created for situation with prevention, diagnostics and treatment STDI among most at risk adolescents at three levels of preventive intervention.

Key words: *sexually transmitted infection (STDI), most at risk adolescents, social prevention, diagnostics and treatment STDI.*

Определены факторы, влияющие на распространение инфекций, передающихся половым путем (ИППП), среди подростков групп наивысшего риска, мешающие своевременной диагностике и эффективному лечению ИППП среди данной категории. Сформировано перечень рекомендованных мероприятий, которые помогут улучшить ситуацию с предупреждением, а также диагностикой и лечением ИППП среди подростков групп наивысшего риска на трех уровнях профилактического вмешательства.

Ключевые слова: *инфекции, передающиеся половым путем (ИППП), подростки групп наивысшего риска, социальная профилактика, диагностика и лечение ИППП.*

УДК 614.2(100)

С.І. Жевага, м. Київ

АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ КЛУБНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті зроблено аналіз зарубіжного досвіду діяльності спортивно-оздоровчих клубів з формування здорового способу життя у різних верств населення.

Ключові слова: клуб, клубна робота, спортивно-оздоровчий клуб, здоровий спосіб життя, спорт для всіх.

В останні роки спостерігається тенденція погіршення здоров'я людей, обумовлена цілою низкою причин, таких як зниження матеріального добробуту значної частини населення, погіршення екологічної ситуації, послаблення інфраструктури охорони здоров'я, збільшення навчального навантаження, відсутність культури здоров'я в суспільстві.

Особливе занепокоєння викликає погіршення здоров'я дітей та підлітків. Як і раніше, значна кількість з-поміж них має суттєві відхилення у фізичному розвитку та стані здоров'я. Різко прогресують у підростаючого покоління хронічні ревматичні хвороби серця, гіпертонія, неврози, артрити, сколіози, ожиріння тощо.

Останнім часом акцент у збереженні й зміцненні здоров'я зміщується убік активізації самої особистості, підвищення рівня знань, оволодіння уміннями і навичками здорового способу життя. Залучення школярів до систематичних занять різними видами фізичних вправ як одного з найбільш доступних і ефективних способів збереження і зміцнення здоров'я, вважається цілком виправданим.

У зв'язку активізується пошук таких форм і засобів фізичної культури, які дозволили б змінити на краще існуючу ситуацію у стані здоров'я дітей.

Дослідження В.К. Бальсевича, П.А. Виноградова, Н.Д. Граєвської, С.І. Гуськова, Е.І. Дехтерьова та ін. свідчить про те, що перспективним для школярів є заняття компенсуючого характеру по відношенню до уроків, проведення занять у навчально-тренувальних групах за межами

академічного розкладу, організація тренувань з урахуванням інтересів і свободи вибору занять. Відзначається, що це б дозволило певною мірою зняти протиріччя між існуючою практикою фізичного виховання і необхідністю його перебудови.

Вирішення цього протиріччя багато дослідників вбачають у діяльності дитячих, зокрема клубних об'єднань школярів за інтересами.

Зараз клубна робота набуває все більшого розповсюдження, вона охоплює різні напрями виховної роботи з учнями, в тому числі і в галузі фізичної культури.

Метою дослідження є аналіз зарубіжного досвіду клубної роботи щодо формування здорового способу життя.

Для вирішення поставлених завдань були використані наступні методи: аналіз спеціальної літератури з проблем організації роботи зарубіжних спортивно-оздоровчих клубів, періодичної преси, матеріалів міжнародної мережі Інтернет тощо.

Результати нашого дослідження свідчать, що клубна робота щодо організації фізичного виховання і спорту розповсюджена в таких країнах, як Чехія, Угорщина, США, Швеція, Бельгія, Норвегія, Фінляндія, Англія, Швейцарія та інші.

У більшості розвинутих країн заняття фізичною культурою і спортом вже давно стали складовою частиною повноцінного способу життя. Якщо вести мову про фізкультурно-оздоровчу роботу, то варто пам'ятати, що у більшості країн поняття “фізична культура” не вживається, а використовуються такі поняття, як “фізична підготовленість”, “фізичне оздоровлення” і “спорт”. Майже не вживається поняття “масовий спорт”, а використовується термін “спорт для всіх”. Наприклад, у США розрізняють такі види спортивної діяльності:

- безпосередній спорт або “спорт для всіх”;
- організований спорт, який вимагає роботи у шкільному і студентському спорті, спорт у різних клубах, асоціаціях, результатом чого є високі досягнення, включаючи олімпійські;
- професіональний спорт.

Цими видами спортивної діяльності займаються різні організації. Але їх об'єднує одна загальна основа – організаційна структура всіх трьох видів спортивної діяльності, основною ланкою якої є клуб – оздоровчий, спортивно-оздоровчий або спортивний [2].

Клубна система організації фізичного виховання і спорту характерна для більшості країн. У багатьох з них неодноразово проводилися і проводяться опитування населення стосовно їх залучення до систематичних занять фізичними вправами. Як правило, визначають такі мотиви: 1) заради здоров'я; 2) щоб бути в чудовій спортивній формі; 3) заради задоволення; 4) заради спілкування; 5) як компенсація рухової активності [1].

Аналіз діяльності спортивно-оздоровчих клубів за кордоном дозволяє зробити висновок, що їх успішна діяльність можлива лише за умов:

- компетентного керівництва;
- залучення до роботи кваліфікованих спеціалістів;
- наявності необхідних умов для тих, хто займається спортом і можливості перевірити рівень їхньої фізичної підготовленості;
- створення гнучких програм, які враховують особливості кожного, хто займається спортом;
- використання комп'ютерної техніки.

На думку спеціалістів [1], які займаються цією проблемою, в індустрії спортивно-оздоровчих клубів відбуваються такі зміни, які серйозно зможуть вплинути на тенденцію їх розвитку в майбутньому, а саме:

- здоровий спосіб життя стає поступово невід'ємною частиною способу життя;
- все більше керівників спортивно-оздоровчих клубів вважають, що основним фактором успіху є якість (праця і обладнання);
- групові заняття все частіше замінюються індивідуальними програмами;
- помітна тенденція, що тільки той, хто прагне соціального спілкування, хоче займатися під керівництвом професіоналів, буде користуватися послугами різних спортивно-оздоровчих клубів.

Такий підхід до організації клубної роботи характерний для більшості країн світу.

Так, наприклад, у Фінляндії, відзначає К. Хейніла, сьогодні все більше значення надається діяльності спортивно-оздоровчих клубів. Ідеологія цих клубів, на думку автора, поділяється на дві категорії: концепція мети діяльності, що визначається завданнями фізичної культури і спорту, та базова цінність діяльності окреслена соціальними завданнями – формуванням здорового

способу життя [4]. У Фінляндії 29% дівчат і 45% хлопчиків у віці від 7 до 14 років є членами фізкультурно-спортивних клубів. 450 тисяч людей (34% населення), включаючи дітей і молодь, є членами різних спортивних клубів рекреаційного напрямку [3].

Створені у Фінляндії дитячо-юнацькі спортивні клуби об'єднуються рухом "Нові течії". Мета цих клубів – залучення молоді до занять фізичною культурою і спортом та надання їм більш широких можливостей у реалізації своїх здібностей. Клуби організують спортивні змагання, оздоровчі та розважальні заходи, виставки, що пропагують їхню діяльність, спортивні табори, групи здоров'я у школах. Клуби "Хіп-Хоп", які стали дуже популярними серед молоді, – один із напрямів розвитку руху "спорт для всіх" у Фінляндії. Програмою передбачені дводенні змагання з аеробіки, які проводяться раз на рік фінською Асоціацією жіночого фізичного виховання.

Модель масового спорту в Бельгії також реалізується через, спортклуби. У спортивній діяльності підлітків у Швеції в період двох останніх десятиріч відзначається збільшення відсотка активних членів спортклубів [3].

У Чехії найбільш розповсюдженою формою клубної роботи є організація вільного часу дітей, клуби за інтересами, які займаються організацією змістовного відпочинку, спілкування, розваг, створюються при школах, інших навчальних закладах, будинках культури. Основне завдання – підготовка дітей до виконання реальних життєвих ролей, служіння людям, країні. Обов'язковим етапом при створенні таких клубів є попередні вивчення інтересів дітей з використанням різних ігрових методів і прийомів.

В Угорщині пріоритетними вважаються створення та організація роботи дослідних гуртків школярів, фізкультурно-оздоровчих клубів. В організації дослідних гуртків активну участь бере Угорська Академія наук. Досвід показує, що повне включення дітей у дослідну роботу, яка вимагає інтелектуальних знань, реальна і результативна [5].

Велика увага розвитку і самовираженню особистості дитини приділяється в США. Такі організації, як "Дитяча ліга природи", "Асоціація дитячих майданчиків", "Клуб майбутніх домашніх господарів" і т.п., покликані сприяти загальнокультурному фізичному розвитку, професійній орієнтації дітей і підлітків.

Найбільш масовою (близько 9 млн осіб) і впливовою формою клубної роботи є скаутська організація. Вона користується

офіційною підтримкою уряду, багатьох приватних фондів і церкви. Скаутські організації існують окремо для хлопчиків і дівчаток, але принципи їх діяльності є загальними. Реалізація цих принципів спрямована на виховання у дітей патріотизму, гуманізму, здорового способу життя, підготовку захисників своєї держави.

Неординарною формою роботи з “важкими” підлітками стали у деяких штатах США клуби “Ліги північного баскетболу”. Ці ігри для підлітків, що проводяться вночі, знизили злочинність у містах через те, що залучали молодь до баскетболу хоча б у ролі глядачів. Любителі стрибків через скакалки об’єднуються в клуби “Дабл-Даг”, кожний з яких має свій статут, емблему, форму. Члени клубу активно беруть участь у показових виступах на стадіонах, майданчиках, у парках.

Особливу популярність у Німеччині, США, Росії та інших країнах здобули спортивно-оздоровчі клуби, фітнес-центри для дівчат, жінок. Як вважає німецький лікар, професор Сабіна Кренер, у таких центрах жінки повинні знайти для себе окремі, захищені від чоловічої домінанти спортивні зали, щоб пробудити в собі приховане бажання фізичної активності. Це дає можливість переосмислити введений колись заради емансипації принцип загальних тренувань чоловіків і жінок, звернути увагу на спільне навчання хлопчиків і дівчаток [1].

Аналізуючи діяльність фізкультурно-оздоровчих клубів у зарубіжних країнах, дослідники М.М. Башкірова і С.І. Гуськов відзначили, що головна тенденція діяльності зарубіжних спортивно-оздоровчих клубів – максимальне залучення дітей і підлітків до занять фізичною культурою і спортом [1]. Англійські вчені провели низку досліджень і встановили, що 95% всіх дітей займаються аеробним тренуванням тільки заради підтримки належної роботи серцево-судинної системи. Якщо раніше діти тривалий час перебували на вулиці, то тепер велику його частину вони проводять біля телевізора або за комп’ютером. Дорослі позбавили дітей необхідної фантазії, щоб видумувати ігри, куди можна було б спрямувати свою енергію. З іншого боку це говорить про те, що батьки, вчителі повинні допомогти дітям віднайти дорогу до здорового способу життя. Соціологи стверджують, що одна з головних перспектив виходу з існуючої ситуації – це діяльність фізкультурно-оздоровчих клубів.

На основі проведеного аналізу діяльності зарубіжних спортивно-оздоровчих клубів можна стверджувати, що клубна система організації роботи з формування здорового способу життя характерна для більшості країн. Успішна діяльність клубів можлива лише за умов компетентного керівництва, залучення до роботи кваліфікованих спеціалістів, наявності необхідних умов для тих, хто займається, та створення гнучких програм, що враховують особливості кожного, хто займається.

На думку фахівців, які займаються цією проблемою, в індустрії спортивно-оздоровчих клубів відбуваються такі зміни, які серйозно можуть вплинути на тенденцію їх розвитку в майбутньому, а саме тому, що здоровий спосіб життя стає поступово невід'ємною частиною життя сучасної людини.

Література:

1. Башкирова М.М. Спортивно-оздоровительные клубы за рубежом / М.М. Башкирова, С.И. Гуськов. – М.: ВНИИФК, 1999. – 75 с.
2. Гуськов С.И. Спорт и американская школа / С.И. Гуськов, Л.Б. Кофмен. – М., 1995. – 160 с.
3. Соловьев Г.М. Формирование физической культуры студента в ракурсе современных образовательных технологий / Г.М. Соловьев. – Ставрополь: СГУ, 1999. – 168 с.
4. Столбов В.В. История физической культуры и спорта / В.В. Столбов, Л.А. Финогенова, Н.Ю. Мельникова. – М.: Физкультура и спорт, 2000. – 423 с.
5. Столяров В.И., Новые формы физкультурно-спортивной работы с учащейся молодежью / В.И. Столяров, Н.В. Кудрявцева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1998. – №1. – С. 2

It has been done the analyse of foreign experience of the, sport – summitation clubs work in forming the healthy way of life for different types of population.

Key words: club, club work, sport-health club, health style of life, sport for all.

В статье сделан анализ зарубежного опыта деятельности спортивно-оздоровительных клубов по формированию здорового способа жизни среди разных категорий населения.

Ключевые слова: клуб, клубная работа, спортивно-оздоровительный клуб, здоровый образ жизни, спорт для всех.

УДК 37.032: 371

О.М. Гаснікова, м. Севастополь

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ДО ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я

Стаття окреслює проблеми науково-методичного, організаційно-управлінського, педагогічного функціонування різних ланок системи освіти в аспекті збереження і зміцнення репродуктивного здоров'я дітей і підлітків.

Ключові слова: *організаційно-педагогічні умови, репродуктивне здоров'я, підлітки-школярі, ціннісне ставлення.*

Формування у підростаючого покоління ставлення до свого здоров'я як до найвищої людської цінності – одне з основних завдань держави. Між тим сучасний період розвитку українського суспільства характеризується погіршенням здоров'я населення взагалі та дітей і молоді зокрема. Особливо це стосується репродуктивного здоров'я дітей і підлітків.

Основні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей визначені Державними національними програмами “Освіта” (Україна ХХ століття) (1993), “Здоров'я нації” (2002-2011), “Про захист населення від інфекційних захворювань” (2000), “Репродуктивне здоров'я” (2006-2011).

Різноманітні аспекти означеної проблеми привертала увагу і розглядалися як зарубіжними (С. Анісімов, А. Лазурський, Б. Ломов, В. Мясіщев), так і вітчизняними науковцями (Г. Апанасенко, І. Брехман, Б. Ворнік, В. Оржеховська, С. Свириденко, О. Пилипенко, Т. Федорченко та ін.).

Одним з аспектів організаційно-методичних умов підвищення ефективності процесу формування ціннісного ставлення до репродуктивного здоров'я у підлітків загальноосвітніх шкіл є цілеспрямоване науково-методичне забезпечення удосконалення педагогічних кадрів [5], навчання спеціалістів за новою логікою взаємодії, методології комплексності і мультидисциплінарності у вирішенні проблем

підлітків-школярів і їх сімей, внесення коректив у виховну роботу загальноосвітньої установи [7] щодо підвищення результативності профілактичної діяльності.

Нами розроблені спецкурси і спецсемінари “Зміст, форми і методи превентивного виховання підлітків”, “Сучасна вікова психологія і попередження відхилень у розвитку дитини”, “Формування ціннісного ставлення до репродуктивного здоров’я у підлітків у процесі їх виховання”, “Психологічна культура класного керівника”, “Інноваційні підходи до роботи практичного психолога загальноосвітньої установи”. Вони були запропоновані методистам Севастопольського університету для планування роботи на курсах підвищення кваліфікації, а також у міжкурсовий період з метою підготовки адміністрації шкіл і вчителів до роботи з формування ціннісного ставлення до репродуктивного здоров’я у підлітків. Навчальні семінари на засадах інтерактивного навчання були адресовані широкому колу спеціалістів загальноосвітніх шкіл, а також батькам. Програма курсу занять за логікою передбачала орієнтацію на осмислення проблеми цінності репродуктивного здоров’я, актуальності формування ціннісного ставлення до репродуктивного здоров’я у підлітків, його місця в системі гуманістичного виховання, соціально-психологічних механізмів здорового способу життя, основних принципів методики і технології професійної роботи педагога з формування даного феномену в школярів.

Експериментальний курс “Формування у підлітків ціннісного ставлення до репродуктивного здоров’я в процесі їх виховання” дозволив з’ясувати ряд методичних особливостей його викладання:

- інтеграцію теоретичних і методичних знань у їх прикладному значенні;
- алгоритмізацію технологічних процесів при відпрацюванні професійних умінь педагога щодо формування у школярів здорового способу життя;
- різноманітність форм проведення занять, обумовлене специфікою моделі ціннісного ставлення до репродуктивного здоров’я;
- широке використання на заняттях тренінгових методик, що забезпечувало практичну готовність педагога;

- включення до занять аудіо-візуальних засобів, які сприяли розвитку образного уявлення як опори абстрактного мислення і коригуванню технології виховного процесу, відео записів фрагментів уроку чи класної години з наступним їх аналізом і тренінгом в разі виникнення проблеми.

Ці особливості стали відправними для методики викладання запропонованої програми спецкурсу. Основним призначенням програми даного спецкурсу було не лише усвідомлення педагогом мети, ролі, місця, етико-філософського і психолого-педагогічного феномену ціннісного ставлення до репродуктивного здоров'я у системі педагогічних категорій, а й формування необхідних професійних умінь педагога, а також корекції практики і підвищення рівня виховної діяльності педагога в руслі мети гуманістичного виховання.

На основі визначеної мети були виділені наступні завдання: розкриття ключової системи понять, положень щодо сутності, змісту, структури способу життя; засвоєння комплексу професійних умінь, які сприяють вибору професійного рішення через інструментовку формування ціннісного ставлення до здорового способу життя; розгляд проблем та ідей практичної життєдіяльності дітей у школі, влаштування їх побуту, планування і проведення групових форм роботи як складової формування у школярів здорового способу життя; набуття педагогами навичок досвіду взаємодії з підлітком чи групою як суб'єктом діяльності; розвиток здатності до узагальненого, оперативного, гнучкого аналізу педагогічної реальності, розвиток здатності до рефлексивної оцінки власної діяльності і її результатів, осмислення педагогом власного способу життя.

У методиці проведення занять ми використовували таку форму роботи зі слухачами як інноваційні лекції [5]. Їх особливістю є поліфункціональність (здійснення різних функцій – мотиваційної, діяльнісної та ін. в залежності від напряму етапу і рівня сформованості ціннісного ставлення); адекватність (відповідність засобів поставленій меті); варіативність (сполучення "традиційного і нетрадиційного" у педагогічних засобах, а також комбінування власне дидактичних і виховних засобів, інтеграцію методів і форм роботи з суміжними з педагогікою галузями наук).

Суттєвим під час лекцій був акцент на проведення діалогу, розвиток уміння слухати, співставляти, роздумувати над

запропонованою проблемою [3; 4]. Тому актуальними були лекції-бесіди (семінар), лекції-інтерв'ю, лекції-консультації, відео-лекції, лекції відео-тренінги, проблемні лекції та ін. Їх перевага полягає в тому, що такі лекції дозволяли не лише повернути увагу аудиторії до найбільш важливих питань теми, а й викласти зміст навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії.

Лекціям-бесідам, як правило, передувало обговорення одержаної інформації в мікрогрупах (5-6 чол.) з наступним загальним обговоренням. Такий підхід виявився найприйнятнішим, оскільки кожний міг висловити свою точку зору.

Необхідно відмітити, що переважно частина роботи з підготовки педагога до професійної діяльності була практико-зорієнтованою і передбачала використання різноманітних прийомів активного навчання для реалізації завдань спецкурсу. У зв'язку з цим можна виділити лекцію-інтерв'ю і лекцію-відео-тренінг.

Лекція-інтерв'ю – це навчальна форма, головна мета якої – активне поєднання теоретичного і практичного змісту навчання. Скажімо, при розробленні проблем: куріння у підлітків і його вплив на репродуктивну функцію організму; розповсюдження наркотиків у підлітковому середовищі і взаємозв'язок цього явища з інфекціями, що передаються статевим шляхом; реакції психічних функцій на вживання підлітками наркотиків і виникнення ускладнень у репродуктивному здоров'ї та ін. При цьому використовувався опорний конспект для викладання і обговорення в ході лекції. На заняття запрошувались спеціалісти-практики (лікар-нарколог, лікар-гінеколог, чи андролог). З вузлових питань лекції викладач “брав інтерв'ю” у присутніх спеціалістів, пропонуючи відповісти на запитання, які поступили від слухачів перед лекцією чи в ході заняття.

Таким чином, значно активізувались зусилля слухачів до пошуку вирішення складних питань виховання підлітків, формування ціннісного ставлення до репродуктивного здоров'я, відмови від шкідливих звичок, вироблення умінь і навичок відстоювати свої погляди і переконання.

Пріоритет такої лекції очевидний з огляду на важливість тем гострої соціальної проблематики: репродуктивне здоров'я

підлітків, поширення серед них наркотизації, раннє прилучення до куріння, алкоголю, негативно орієнтована поведінка, ранні статеві стосунки тощо. Дана форма роботи дозволяла слухачам намітити шляхи міжсекторальної взаємодії у подальшій педагогічній діяльності.

Лекція відео-тренінг як форма інноваційного заняття забезпечувала зв'язок між “знати про” і “бути здатним до відповідального рішення”, коли ті, хто вчать, змогли побачити і зрозуміти, що відбувається і може ще відбутися; коли викладач мав можливість робити короткі пояснення і коментарі впродовж відео-показу, проводити контент-аналіз навчальної відеоінформації. Як метод непрямой стратегії, він стосується конкретних ситуацій, які базуються на фактах реального життя, де учні можуть спостерігати, аналізувати, засвоювати, робити висновки, підводити підсумки, прогнозувати і рекомендувати.

Цей метод допомагає учням стати критичними користувачами реклами і ЗМІ, відокремлювати факти від домислів, усвідомлювати, що не все, що вони бачать – правда.

При проведенні настановчих рекомендацій для вчителів нами давалась інформація про відео-тренінг, зміст того чи іншого відеофільму. Слухачі одержували методичні рекомендації щодо проведення експрес-аналізу відео-матеріалів, фіксації основних ідей, суджень, узагальнень, проблем, висновків та іншого змісту відео-інформації; фіксації власних станів і ставлень до змісту відео-інформації і динаміки їх змін; співставлення короткого тексту відповіді (після аналізу відео-інформації) з кожного питання контент-аналізу. Заключний період відео-тренінгу полягав у обговоренні слухачами своїх результатів у семінарській формі занять.

Як засвідчив досвід проведення експериментального спецкурсу, позитивно впливає на результати професійної підготовки слухачів, сполучення етапу експлікації і корекції, оскільки обидва передбачають органічне поєднання теорії і практики і є ефективними при використанні різноманітних ігор. Гра, як відомо, є активним методом навчання у різноманітних моделях: рольова гра, ділова гра, імітаційна гра, ситуаційна гра тощо. Кожна з них має свої принципові відмінності.

Наша робота з підготовки вчителів до формування у підлітків ціннісного ставлення до репродуктивного здоров'я

дозволила зробити висновок про те, що в сучасних умовах навчання спеціалістів розглядається не лише як системний засіб удосконалення педагога, а і як стратегія постійного оновлення методів і підвищення ефективності усіх видів діяльності. Неможливо домогтися бажаного результату без цілеспрямованої роботи з педагогічними кадрами в межах області, міста, району, конкретного начального закладу. Важливо на практиці реалізувати принципи послідовності і системності. Успіху підготовки педагогічних кадрів (методичному, теоретичному, практичному) сприяла інноваційна самоосвіта. Це широке використання такої форми як кейс-технологія-комплектація спеціального набору навчально-методичних матеріалів (програми вивчення окремих тем, контрольні запитання, відео-матеріали до лекцій, окремі тексти до рольових ігор і методичні розробки ділових ігор), передача цих матеріалів слухачам для самостійного навчання і організації для вчителів спеціальних консультацій. Така форма роботи допомагала слухачам засвоїти матеріал пропущених ними з поважних причин занять. Особливо затребувана дана форма роботи при виїзді викладача у віддалені регіони області.

Література:

1. Анохина Т. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т. Анохина // Новые ценности образования, выпуск 6 - М.: Инноватор, 1996. – с. 58-74.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э. Берн; пер. с англ. [Общ. ред. М.С. Мацковского]. – М.: Прогресс, 1988. – 399 с.
3. Богомолова Н.Н. Социально-психологический тренинг как форма обучения общению. Общение и деятельность. / Н.Н. Богомолова, Н.А. Петровскаяю. – Прага, 1981. – 248 с.
4. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / [Под ред. Н.Е. Щурковой]. – М.: Новая школа, 1998. – 208 с.
5. Герасимов А.М. Инновационный подход в построении обучения (Концептуально-технологический аспект): Учебное пособие. / А.М. Герасимов, И.П. Логинов/ – М. : АПКиПРО, 2001. – 64 с.
6. Исаев Д.Н. Половое воспитание и психогигиена пола у детей / Д.Н. Исаев, В.Е. Коган. – Л. : Медицина, 1980. – 183 с.

7. Твой выбор – ответственное поведение : [учебно-метод. пособие] / В.М. Оржеховская, Т.Е. Федорченко, Л.И. Габора, Е.Н. Гасникова; под общ. ред. В.М. Оржеховской). – К., 2005. – 238 с.

The article lights the problems of the scientifically-methodical, organizationally-administrative, pedagogical functioning of different links of the system of education in the aspect of maintainance and strengthening of reproductive health of children and teenagers.

Keywords: *organizationally-pedagogical terms reproductive health, teenagers-schoolboys, valued relation.*

Статья освещает проблемы научно-методического, организационно-управленческого, педагогического функционирования различных звеньев системы образования в аспекте сохранения и укрепления репродуктивного здоровья детей и подростков.

Ключевые слова: *организационно-педагогические условия, репродуктивное здоровье, подростки-школьники, ценностное отношение.*

УДК 371.671: 796/799: 167

М.Д. Зубалій, м. Київ

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Розкрито становлення і розвиток змісту навчального матеріалу з фізичної культури.

Ключові слова: *фізична культура, зміст навчального матеріалу, навчальна програма, державний стандарт.*

Дидактичні дослідження [5; 10] засвідчують, що зміст предмета “Фізична культура” є первинним системотворчим компонентом шкільної фізкультурної освіти, а підручники і навчальні посібники з фізичної культури – основними засобами його реалізації. У зв’язку з цим для вивчення становлення й розвитку змісту навчального матеріалу з фізичної культури необхідно, насамперед, проаналізувати видані в Україні в останнє двадцятиріччя навчальні програми з фізичної культури. Їх аналіз показує, що перша українська програма “Фізична культура” для 1–11-х класів була видана в 1993 р. Її зміст розробили співробітники лабораторії фізичного виховання НДІ педагогіки України з урахуванням вимог Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”).

Згідно з цією програмою необхідно було докорінно оновити зміст навчальних предметів і на їх основі створити нові підручники й навчальні посібники для учнів і вчителів. Але розробку нових підручників і посібників з фізичної культури стримували незавершені дослідження щодо негативного впливу Чорнобильської катастрофи на фізичну підготовленість учнів та недосконалість нормативної бази з фізичної підготовки школярів. Її основою до 1991 року, як відомо, були фізкультурні комплекси БГПО, ГПО і ГЗБ, що діяли в усіх союзних республіках. Тому перед науковцями і методистами стояло в цей період завдання терміново провести відповідні дослідження й на їх основі розробити державні тести і нормативи для підготовки нових навчальних програм і посібників з фізичної культури.

© М.Д. Зубалій, 2009

На зміст навчального матеріалу з фізичної культури значно вплинуло те, що після аварії на Чорнобильській АЕС рівень фізичної підготовленості учнів більшості загальноосвітніх шкіл значно погіршився. Це було викликано необхідністю обмеження організаційно-методичних умов проведення уроків фізичної культури і позакласної фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в школах у зв'язку з радіоактивним забрудненням великої території. Ці обмеження були викладені у Рекомендаціях Міністерства народної освіти УРСР щодо внесення змін у Комплексну програму з фізичного виховання учнів шкіл республіки, що знаходяться в зонах радіоактивного забруднення [8] та Рекомендаціях Міністерства народної освіти УРСР щодо проведення уроків фізкультури та позакласної фізкультурно-масової роботи в школах, що знаходяться в зоні радіоактивного забруднення [9], підготовлених співробітниками лабораторії фізичного виховання НДІ педагогіки УРСР.

У методичних рекомендаціях було зроблено наголос на обмеження фізичних навантажень учнів і перебування їх на свіжому повітрі й спортивних майданчиках сільських і міських загальноосвітніх шкіл, розміщених в зоні радіоактивного забруднення. На той час ще не були проведені наукові дослідження, в яких би розкривалися особливості фізичного виховання учнів різного віку, що проживали в зоні підвищеної радіоактивності.

Перші наукові праці з цієї тематики опублікували в 1993-1994 роках Е.О. Ясинський, В.І. Берзін, Р.Т. Раєвський, М.Д. Зубалій, В.І. Завацький, Б.П. Грейда, А.І. Зимовін, Г.В. Бельский, П.С. Данчук, О.С. Куц та інші. Пізніше підключилися до дослідження проблеми фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл в умовах пострадіаційного забруднення О.В. Андрощук, В.А. Барабой, В.Г. Бебешко, С.М. Дмитренко, І.А. Панін та інші вчені. У їхніх працях наголошувалося, що недостатня рухова активність учнів, які проживають у зонах пострадіаційного забруднення, негативно позначається на діяльності серцево-судинної, дихальної і кістково-м'язової систем, залоз внутрішньої секреції, на стійкості організму до впливу шкідливих факторів зовнішнього середовища, а також на розумовій діяльності. Зокрема, у дослідженні І.А. Паніна вказується на необхідність перегляду

існуючих методик фізичного виховання учнів загальноосвітніх шкіл у пострадіаційний період. А одним з головних напрямів усунення негативних тенденцій у руховій підготовленості школярів, що проживають у зоні пострадіаційного забруднення, має стати, вказує автор, розробка нових навчальних програм з фізичної культури для означеного вище контингенту. У цих навчальних програмах є можливість розкрити зміст, методи і прийоми підвищення ефективності процесу фізичного виховання школярів, які мешкають в умовах пострадіаційного забруднення [7].

Новим етапом у реформуванні змісту освіти з фізичної культури були 1993-1994 роки, коли було підготовлено й прийнято Закон України “Про фізичну культуру та спорт”. У ньому закладено основи розвитку фізичної культури і масового спорту у загальноосвітніх навчальних закладах на майбутні роки. Згідно з Законом намічалася розробка Концепції фізичного виховання в системі освіти України, Державних тестів і нормативів оцінки фізичної підготовленості населення України, Державної програми розвитку фізичної культури і спорту в Україні. Для їх розробки була створена група науковців з фізичної культури і спорту, до якої увійшли В.Г. Ареф’єв, М.В. Жмарьов, В.О. Запорожанов, М.Д. Зубалій, В.І. Кубасов, Ю.П. Мічуда, Р.Т. Раєвський, П.Ф. Савицький, В.В. Столітенко, Б.М. Шиян та ін.

Першим було розроблено й опубліковано проект Концепції національної системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді України [4, с. 50 – 54]. Після тривалого обговорення на різних рівнях її було затверджено. Потім ця група у розширеному складі розробила в 1995 році Державну програму розвитку фізичної культури і спорту в Україні та Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України, які були теж затверджені постановою Кабінету Міністрів України. У 1995 році також розпочалося друкування для вчителів фізичної культури у журналі “Початкова школа” першого українського “Словника спортивних термінів” й видано В.Г. Ареф’євим новий навчальний посібник “Методика викладання фізичної культури в школі” [1].

Продовженням етапу реформування змісту галузі “Фізична культура” були 1996-1998 роки, коли після прийняття Закону

України “Про освіту” розпочалася активна робота над державними стандартами загальноосвітньої підготовки учнів. Першими на початку 1996 р. підготували й видали у журналі “Педагогіка і психологія” проект стандарту під назвою “Вимоги до навчальних програм фізичного виховання в системі освіти України (основи стандарту фізичного виховання)” [3, с. 219-231] науковці В.Г. Ареф’єв, М.Д. Зубалій, Р.Т. Раєвський, Т.М. Ройко, М.О. Третяков та ін. Видання проекту цього стандарту викликало необхідність його термінового обговорення, адже до цього часу стандарти з фізичного виховання в Україні ще не видавалися. Для централізованого керівництва їх підготовкою для основних освітніх галузей на різних рівнях була створена відповідна група. Від Міністерства освіти України керувала цією роботою О.Я. Савченко, від Академії педагогічних наук України – С.У. Гончаренко, від Національної академії наук України – П.П. Толочко, від Інституту змісту і методів навчання – О.І. Ляшенко. Зміст освітніх галузей опрацювали вчені АПН і НАН України та Головного управління загальної середньої освіти Міністерства освіти України. У 1996 р. Колегія Міністерства освіти України затвердила Концепцію державного стандарту. У проекті Базового плану було виділено вісім освітніх галузей, серед яких і “Фізичну культуру і здоров’я”.

Розробляли зміст цієї галузі наукові співробітники лабораторії фізичного виховання Інституту проблем виховання АПН України у складі Е.С. Вільчковського, М.Д. Зубалія, А.Ф. Борисенка, О.І. Остапенка та ін. Новий варіант базового стандарту було обговорено в 1996 р. на Всеукраїнській науково-практичній конференції “Стандарти загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи”. Науковцями були висловлені побажання поетапного введення державних стандартів, забезпечити еквівалентність загальної середньої освіти в різних типах навчальних закладів, дотримуватися єдиного освітнього простору в державі. Пріоритетним завданням уведення державних стандартів з різних освітніх галузей була мінімізація навчального навантаження на учнів. Проект державного стандарту освітньої галузі “Фізична культура і здоров’я” також пройшов широку апробацію серед фахівців фізичного виховання і на основі їхніх зауважень був доопрацьований Базовий навчальний план, який було затверджено Постановою Кабінету Міністрів України.

У 1997 р. доопрацьований проект Державного стандарту освітньої галузі “Фізична культура і здоров’я” був надрукований у різних виданнях. На його основі науковці розробили науково-методичні вимоги до складання програм з фізичної культури, вимоги до фізичного виховання школярів, учнів і студентів, методичні вимоги до змісту базової програми з фізичної культури, пропозиції щодо нормативних актів з фізичного виховання у навчально-виховній сфері. Науковцями було вивчено стан фізичної підготовленості учнів, доопрацьовано й опубліковано друге видання Державних тестів і нормативів оцінки фізичної підготовленості населення України. Це дало можливість їх масово використовувати в загальноосвітніх навчальних закладах, а також перевірити під час проведення першого Всеукраїнського конкурсу “Учитель року – 97” в номінації “Фізична культура”, фінал якого проходив 14-20 квітня 1997 р. в м. Луцьку. Його переможцем стала учитель фізичної культури гімназії № 21 м. Луцька Наталія Григорівна Денисенко, яка рівно виступила в усіх видах програми конкурсу. Їй першій серед конкурсантів було присвоєно почесне звання Заслужений учитель України. Проведення конкурсу виявило сильні і слабкі сторони змісту діючої навчальної програми “Фізична культура” для 1 – 11 класів та інших нормативних документів з фізичного виховання. Це вимагало розробки в 1998 р. проекту Концептуальних засад подальшого розвитку фізичної культури і спорту в Україні, затвердження Концепції фізичного виховання в системі освіти України, розробки й видання нової навчальної програми для загальноосвітніх навчальних закладів “Фізична культура” для 1–11-х класів, розробки й затвердження Цільової комплексної програми “Фізичне виховання – здоров’я нації”.

У 1999 році відбувся перехід до нової структури і змісту 12-річної шкільної освіти. Він викликаний Законом про загальну середню освіту. Його затвердження зумовлено необхідністю принципово по-новому визначити функції усіх етапів шкільної освіти, забезпечити її цілісність, більш повну й точну відповідність викликам часу. Теоретичне осмислення нових цілей і змісту освіти розроблено у Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи, підготовленій під керівництвом О.Я. Савченко й затвердженій спільною постановою Колегії МОН

України і Президії АПН України. У Концепції вказується, що для переходу на новий зміст освіти необхідно в аксіологічному плані й на рівні предметного забезпечення здійснити системну гуманізацію і диференціацію навчального змісту, підручників, навчальних посібників, методик, надати їм виразного культурологічного, розвивального, комунікативно-діяльнісного спрямування. У подальшій роботі над відбором і структуруванням змісту враховувався фактор навчального часу. Вперше в історії шкільництва на рівні Закону про загальну середню освіту було визначено кількість навчальних годин на кожен клас і обов'язкових робочих днів на рік. Звідси й виникла потреба змінити розподіл часу між освітніми галузями в Базовому навчальному плані, а надалі це зумовило удосконалення змісту освітніх галузей, скорочення обов'язкового класно-урочного навантаження учнів, переосмислення ролі самостійної домашньої роботи тощо.

Однак у цих документах, підготовлених без фахівців фізичного виховання, не було зафіксовано мінімальну кількість годин на тиждень на фізичну культуру, яку визначено у Законі України "Про фізичну культуру та спорт" ще в 1993 році. З цього витікало, що дотримання біологічної потреби організму учнів загальноосвітніх шкіл у рухах не було передбачено на найближчі роки, що привело тепер до загальнонаціональної катастрофи у стані фізичного розвитку і здоров'я більшості школярів. Ураховуючи незадовільний стан рухової активності і здоров'я школярів, науковці й фахівці фізичного виховання намагалися самостійно вирішити ці питання. Зокрема, співробітник Федерації футболу України В.В. Столітенко і Генеральний секретар федерації А.І. Попов першими вирішили домовитися з Міністерством освіти і науки України про введення в загальноосвітніх школах третього уроку футболу, який пізніше було названо уроком фізичної культури з елементами футболу. Для підтримки цієї ідеї у м. Києві було проведено 14 травня 1999 р. Всеукраїнську конференцію "Урок футболу в загальноосвітніх школах України" з участю науковців, методистів, учителів та інших фахівців з фізичної культури і спорту. Ця ідея була підтримана всіма учасниками конференції й поступово урок футболу було впроваджено в багатьох загальноосвітніх школах.

Для вчителів фізичної культури була видана навчальна програма “Основи здоров’я і фізична культура” для 1 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів [6] з поглибленим вивченням футболу і навчально-методичний посібник “Футбол у школі” [2]. З цього часу також розпочалося дослідження історії українського футболу, що дозволило встановити, що перший офіційний матч на українських землях було проведено між футбольними командами “Сокіл” (Львів) і “Сокіл” (Краків) у Львові 14 липня 1894 р. за старим стилем на новозбудованому стадіоні у Стрийському парку в рамках другого зльоту гімнастичного товариства “Сокіл”, який проходив під час відкриття другої Галицької загальнокрайової виставки досягнень. Гра тривала до першого гола. М’яч у ворота суперників забив на 6-й хвилині 16-річний львівський студент учительської семінарії Володимир Хомицький. За львівську команду “Сокіл” також виступали Ксенофонт Теодорович, Северин Рудницький, Олександр Козел та ін. Цю дату було затверджено 3 липня 1999 р. виконавчим комітетом Федерації футболу України, а в 2004 р. на честь 110-річчя українського футболу на місці проведення цього матчу у Стрийському парку було встановлено пам’ятний знак. Він є одним із пунктів його відвідин уболівальниками футбольних матчів Євро – 2012.

У 1999 р. було також проведено у м. Києві “круглий стіл” з фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи, на якому піднімалося питання про необхідність підвищення їхньої рухової активності й уведення в усіх школах 3-х уроків фізичної культури. На цьому засіданні також обговорювалися підготовлені науковцями Державні вимоги до навчальних програм з фізичного виховання в системі освіти, Державні вимоги до системи фізичного виховання дітей, учнів та студентської молоді, Положення про заліки з фізичного виховання, які були опубліковані у збірнику “Освіта і управління” та журналі “Фізичне виховання в школі”. У цьому ж журналі було опубліковано й аналітичний звіт про засідання круглого столу “Фізичне виховання шкільної молоді України”. На цьому засіданні було вперше піднято питання про необхідність розробки проекту державного стандарту лише з галузі “Фізичне виховання”, тобто без об’єднання з іншими галузями. Проте ця ідея не була підтримана в Міністерстві освіти і науки України, тому що в

початкових класах вводився новий предмет “Основи здоров’я”, на який необхідно було виділити відповідні навчальні години. Й тому освітню галузь було названо “Здоров’я і фізична культура”.

Розробка змісту для 12-річної школи розпочалася з підготовки стандартів для 4-річної початкової школи, які були затверджені Постановою Кабінету Міністрів України у 2001 р. Проект цього документа розробили науковці АПН України під керівництвом О.Я. Савченко, М.С. Вашуленка і Т.М. Байбари. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти було розроблено Типовий навчальний план 4-річної початкової школи, обґрунтовано теоретичні засади відбору і структурування змісту навчальних предметів цього ступеня школи, який представлено у нових навчальних програмах для 1–4-х класів з різних предметів, у тому числі й з основ здоров’я. Новий навчальний зміст було презентовано у нових підручниках з усіх предметів інваріантної частини Базового навчального плану. На допомогу вчителям і методистам у запровадженні нового змісту початкової освіти були розроблені навчальні посібники для учнів – робочі зошити з різних предметів, у тому числі й з основ здоров’я, і підготовлені методичні посібники для вчителів з навчання і виховання у 1 і 2 класах. Науковцями також було визначено обсяги і характер навчального навантаження учнів початкової школи; розроблено нову систему оцінювання навчальних досягнень молодших школярів; опубліковано методичні рекомендації щодо її впровадження в початкових класах; проведено експериментальну апробацію нового оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів.

Література:

1. Ареф’єв В.Г. Методика викладання фізичної культури в школі: навчальний посібник / В.Г. Ареф’єв. – К.: ІСДО, 1995. – 136 с.
2. Віхров К.Л. Футбол у школі. Навчально-методичний посібник / К.Л. Віхров. – К.: Комбі ЛТД, 2002. – 256 с.
3. Зубалій М.Д. Вимоги до навчальних програм фізичного виховання в системі освіти України (основи стандарту фізичного виховання) / М.Д. Зубалій, Р.Т. Раєвський, Т.М. Ройко та ін. // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 219-231.

4. Концепція національної системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді України / В.Г. Ареф'єв, М.Д. Зубалій, В.І. Кубасов, Р.Т. Раєвський, В.В. Столітенко // Початкова школа. – 1994. – №4. – С. 50-54.
5. Мадзігон В. Підручник нового покоління: яким йому бути / В. Мадзігон // Підручник ХХІ столітті. – 2003. – №1-4. – С. 41-42.
6. Основи здоров'я і фізична культура: навчальна програма для 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. / [М.Д. Зубалій, С.І. Жевага, О.І. Остапенко, Є.В. Столітенко, В.В. Столітенко]. – К., 2001. – 98 с.
7. Панін І. Рухова активність школярів у пострадіаційний період / І. Панін, М. Зубалій, А. Панін // Освіта і управління. – 2006. – № 1. – С. 169-174.
8. Рекомендації Міністерства народної освіти УРСР щодо внесення змін у Комплексну програму фізичного виховання учнів шкіл республіки, що знаходяться в зонах радіоактивного забруднення. – К., 1990. – 2 с.
9. Рекомендації Міністерства народної освіти УРСР щодо проведення уроків фізкультури та позакласної фізкультурно-масової роботи в школах, що знаходяться в зоні радіоактивного забруднення. – К., 1990. – 4 с.
10. Савченко О. Нова доба шкільної освіти. Зміст підручників – пріоритет наукової діяльності АПН України / О. Савченко // Підручник ХХІ століття. – 2003. – № 1-4. – С. 30-40.

In the article describe standing and development the education material of the physical culture.

Key words: *physical culture, content of educational syllabus, educational syllabus.*

Раскрыто становление и развитие содержания учебного материала по физической культуре.

Ключевые слова: *физическая культура, содержание учебного материала, учебная программа, государственный стандарт.*

УДК 371.671: 796/799: 167

О.І. Остапенко, м. Київ

ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ 3–4-Х КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Розглядаються ефективні форми виховання фізичної культури в молодших школярів на уроках фізичної культури та в процесі позакласної фізкультурно-масової роботи.

Ключові слова: форми виховання фізичної культури, молодші школярі, позакласна робота.

Вивчення і аналіз літературних джерел (В.Г. Ареф'єв, В.К. Бальсевич, М.Д. Зубалій, В.Ф. Новосельський, М.П. Козленко, С.І. Присяжнюк, І.А. Панін та ін.) засвідчують, що фізичне виховання учнів початкових класів є предметом особливої уваги як у теорії педагогіки, так і в методиці фізичного виховання. Це пов'язано з тим, що саме в молодшому шкільному віці формуються основні фізичні якості людини. Цей вік також цікавий тим, що в даний період досить велика потреба дітей у рухах, на основі яких у них є можливість формувати прагнення до занять фізичною культурою. Разом з тим, спостереження на уроках фізичної культури під час проведення позакласної фізкультурно-оздоровчої роботи, опитування вчителів та батьків показали, що не всі вони чітко розуміють значення для молодших школярів регулярних занять фізичною культурою. Недостатніми виявилися їхні знання й щодо корисності щоденних занять фізичними вправами в школі, за місцем проживанням і в домашніх умовах.

Мета дослідження – розробка, обґрунтування та визначення ефективності сучасних форм і методів фізичного виховання молодших школярів.

Намітивши основні напрями підвищення рухової активності та поліпшення фізичного виховання учнів початкових класів, ми прагнули перевірити ефективність методів і прийомів цієї роботи в експериментальних загальноосвітніх школах. Дворічний експеримент проводився в ЗОШ №199 і 293 м.Києва, в яких було визначено експериментальні й контрольні класи, підбрано

вчителів-експериментаторів, проведено анкетування батьків та вчителів.

У процесі вивчення в цих школах стану фізичного виховання учнів 3 – 4 класів виявлено, що в даний час відвідують спортивні секції усього 18,8% опитаних школярів, а виявляють бажання тренуватися – 81,2%. Було також виявлено, що більшість молодших школярів виконує фізичні вправи лише на уроках фізичної культури, тобто два-три рази на тиждень, що становить 135 хв. (12,6% часу відведеного на навчання). Під заняттями фізичною культурою опитані розуміли відвідування фізкультурних гуртків, спортивних секцій, участь у змаганнях. Такий стан знань виявлено в більшості учнів початкових класів міських загальноосвітніх шкіл.

Аналіз літератури з даної проблеми (Г.П. Богданов, А.Ф. Борисенко, Л.В. Волков, Т.Ю. Круцевич, Ю.Ф. Курамшин, А.Л. Турчак та ін.) показав, що ефективність фізичного виховання в початкових класах багато в чому залежить від впливу на їх інтелектуальну, мотиваційну та емоційно-вольову сферу. Виходячи із вікових особливостей учнів молодших класів, їхніх знань, умінь і навичок за допомогою інтелектуального, емоційно-вольового та поведінкового компонентів, були визначені рівні фізкультурної вихованості школярів.

1. Інтелектуальний компонент – проявляється у переконанні молодших школярів в необхідності регулярно займатися фізичною культурою. Сформованість цього компонента визначалася за такими критеріями: теоретичні знання з фізичної культури, методичні знання, необхідні для самостійних занять фізичною культурою, потреба у поглибленні теоретичних і методичних знань з фізичної культури.
2. Емоційно-вольовий компонент – розкривається у стійкій мотивації до різних форм занять фізичною культурою. Сформованість цього компонента у молодших школярів визначалася за такими критеріями: позитивне ставлення учнів до занять фізичною культурою; уміння застосувати набуті знання з фізичної культури під час занять фізичними вправами в школі, за місцем проживання і в домашніх умовах.
3. Поведінковий компонент проявлявся в активності на уроках фізичної культури та позакласній фізкультурно-масовій

роботі. Сформованість цього компонента в молодших школярів визначалася за такими критеріями: ініціативність і активність як на уроках з фізичної культури, так і під час самостійних занять за місцем проживання і в домашніх умовах.

За кількісним і якісним вираженням цих компонентів, аналізом первинного вивчення молодших школярів у кожному експериментальному і контрольному класах були виділені, виходячи з рівнів фізкультурної вихованості, три групи учнів. Умовні рівні були позначені як низький, середній і високий. Це допомогло конкретно і цілеспрямовано проводити з учнями виховну роботу, застосовувати різні форми і методи фізичного виховання, спостерігати за динамікою розвитку особистісних якостей та змін у показниках їхньої фізичної підготовленості в процесі експериментальної роботи.

Перша група – це молодші школярі з низьким рівнем фізкультурної вихованості. Вони байдуже ставилися до занять фізичною культурою як на уроках, так і позакласній фізкультурно-масовій роботі.

Друга група – учні початкових класів, у яких фізкультурна вихованість була зафіксована на середньому рівні. Ці молодші школярі знали, що необхідно регулярно займатися фізичною культурою заради зміцнення свого здоров'я і поліпшення фізичного розвитку, але водночас у них не вистачало наполегливості в процесі занять фізичною культурою.

Третя група – це молодші школярі, в яких фізкультурна вихованість була зафіксована на високому рівні розвитку. Їхні погляди щодо необхідності занять фізичною культурою заради поліпшення свого фізичного розвитку й зміцнення здоров'я цілком усвідомлені і стабільні. Вони брали активну участь у всіх шкільних і позашкільних заходах з фізичної культури, а також дотримувалися рухового режиму в домашніх умовах. Ці учні мали і високий рівень знань, умінь і навичок з фізичної культури, вели здоровий спосіб життя в школі й за місцем проживання.

Вивчення ставлення учнів до занять фізичною культурою показало, що на початку експерименту в них домінував інтерес до самого процесу занять в групі загальної фізичної підготовки чи спортивній секції. Тому заняття учнів експериментальних

класів організовувалися і проводилися так, щоб у їхній свідомості залишався глибокий слід і щоб заняття приносили задоволення й були емоційно привабливими. Це створювало сприятливі умови для проявлення вольових якостей при подоланні труднощів у процесі виконання динамічних та статичних вправ. Від успішного розкриття вчителем фізичної культури функціональних перспектив учнів залежали показники їхнього фізичного розвитку. Прикладне значення занять фізичними вправами роз'яснювалося вчителем на прикладах життя і діяльності видатних людей та відомих спортсменів. Це викликало в молодших школярів бажання бути сильним, спритним і витривалим, допомагало зрозуміти, що набуті знання і навички знадобляться їм у повсякденному житті, а також під час самостійних тренувань з обраного виду спорту в середніх і старших класах. Цілеспрямована робота з підвищення ефективності занять з фізичної культури вимагала проявлення певної оперативності й дисциплінованості. Це досягалося за рахунок завчасної підготовки спортивного залу, ігрового майданчика, необхідного спортивного обладнання для проведення тренувальних занять; короткого і змістовного пояснення вчителем нового навчального матеріалу; раціональної кількості повторень кожної фізичної вправи; збільшення моторної щільності під час розучування й удосконалення фізичних вправ шляхом поділу учнів на групи по 10-12 осіб і невеликі підгрупи з 3-4 учні.

Така організація навчального процесу на уроках фізичної культури була раціональною та ефективною бо не затримувала молодших школярів під час переходу до "станцій" для виконання тієї чи іншої вправи й сприяла швидшому досягненню поставленого завдання, проміжної навчальної мети.

У процесі експериментальної роботи широко практикувалося індивідуальне й групове виконання домашніх завдань з фізичної культури. Фізичні вправи виконувалися на великих перервах між підготовкою домашніх завдань з інших загальноосвітніх предметів. На виконання вивчених фізичних вправ витрачалося 15-20 хв., якщо вони були загальнорозвивальними. Цей час поділявся на дві фізкультурні паузи по 8-10 хв. Збільшувався час лише на виконання спеціальних вправ. Організація і послідовність у проведенні

занять дотримувалася та ж сама, що й під час виконання ранкової гігієнічної гімнастики.

З метою залучення учнів експериментальних класів до виконання ранкової гігієнічної гімнастики їм пояснювалося, що вона прискорює перехід від сну до бадьорості, активізує роботу організму, тонізує центральну нервову систему. Молодшим школярам також розповідалося, що при виконанні фізичних вправ вони повинні дотримуватися таких правил: заняття розпочинати з легких вправ, потім переходити до складніших й при цьому намагатися, щоб навантаження отримували всі м'язові групи в такій послідовності: м'язи рук, ніг, тулуба.

Значне місце в програмі формуючого етапу експерименту займали рухливі й спортивні ігри на великих перервах. Вони проводилися на шкільних спортивних майданчиках, у гімнастичних та спортивних залах, а також у допоміжних приміщеннях. Для учнів експериментальних класів у теплий період року організовувалися змагання з лазіння по канату, на рукоходах, зі стрибків по вкопаних автомобільних шинах, зі згинання й розгинання рук в упорі лежачи, підтягування на низькій перекладині. Молодші школярі також брали участь у спортивних і рухливих іграх, конкурсах на кращого гімнаста, метальника м'яча, стрибуну у довжину з місця, бігуна, ігровика. Такі перерви стали результативним засобом залучення учнів молодших класів до рухової активності.

З метою підвищення ефективності занять молодших школярів на тренувальних заняттях у спортивних секціях були застосовані такі нетрадиційні форми підвищення рухової активності учнів початкових класів як китайське ушу та індійська гатга-йога. Ці східні системи були для учнів новими й тому викликали інтерес і підвищену цікавість. З їх допомогою вдалося значно активізувати рухову активність молодших школярів у режимі подовженого дня. Позитивну роль також зіграла методична підготовка вчителів фізичної культури, теоретичні семінари, практичні показові заняття з китайського ушу та з індійської гатга-йоги, зразки робочих планів, дидактичні матеріали і орієнтовні комплекси вправ східних систем.

Реалізація заходів експериментальної програми щодо застосування нетрадиційних видів фізичної культури на

тренувальних заняттях у спортивних секціях здійснювалася поетапно. Це робилося для того, щоб учні експериментальних класів поступово ознайомилися зі східними системами, вибрали цікавий для себе вид занять й регулярно ним займалися. У зв'язку з цим на першому етапі розвивалася зацікавленість молодших школярів до східних систем і гатга-йоги, а також до самого процесу занять з елементами нетрадиційних вправ. Паралельно з розучуванням вправ їм повідомлялися знання з техніки і методики їх правильного виконання, показувалася роль і місце оздоровчих занять у режимі навчального дня та житті молодших школярів. При цьому різними способами забезпечувався позитивний емоційний клімат в учнівському колективі, атмосфера взаєморозуміння, використовувалися такі приййоми стимулювання як заохочення, похвала, підтримка тощо.

На другому етапі, коли молодші школярі почали більш усвідомлено ставитися до регулярних занять у школі нетрадиційними вправами східних систем, були включені в зміст уроків фізичної культури, секційних занять адаптовані комплекси з ушу і гатга-йоги. На цьому етапі значно розширився обсяг і глибина знань з фізичної культури, більш ефективно формувалися поняття щодо розвитку фізичних якостей і функцій організму людини і її тісний зв'язок з природою. Застосовувався в цей період і навчальний матеріал з біології людини для кращого розуміння функцій й розвитку систем організму під час виконання вправ китайського ушу та індійської гатга-йоги.

На третьому етапі молодшими школярами засвоювалося розуміння особистості і суспільної значимості регулярних занять традиційними й нетрадиційними видами фізичної культури і масового спорту. Вчителями експериментальних класів постійно заохочувалася і самостійна робота учнів у школі, за місцем проживання й домашніх умовах. До неї включалися засоби нетрадиційної фізичної культури, спрямовані на зміцнення здоров'я та фізичне вдосконалення. Все це в підсумку позитивно позначалося як на активізації рухової діяльності молодших школярів, так і на розвитку інтересу до східної гімнастики в цілому.

Слід відзначити, що окремі фізичні вправи і комплекси вправ ушу, адаптовані для молодших школярів, із задоволенням

виконувалися й іншими учнями в процесі тренувальних занять у групах загальної фізичної підготовки. Це пояснюється тим, що всі види вправ ушу є для учнів екзотичними. Вони спрямовані не тільки на фізичний та психічний розвиток, але й на зміцнення здоров'я молодших школярів. Певну роль зіграло і те, що комплекси вправ ушу без предметів подібні до вільних вправ традиційної спортивної гімнастики. Але вони відзначаються яскраво вираженою естетичною спрямованістю і стилізацією й включають ряд складних акробатичних елементів. Їх виконання молодшими школярами також не пов'язане з наявністю складного спортивного інвентаря та відповідного приміщення. Тому при бажанні учнів, у них була завжди можливість переходити до освоєння більш складних фізичних вправ і комплексів ушу.

Регулярні заняття молодших школярів гатга-йогою і ушу в спортивних секціях відчутно позначилися на активізації рухової діяльності більшості учнів експериментальних класів. Ці заняття позитивно вплинули й на розвиток фізичних якостей: гнучкості, сили, витривалості, швидкості та спритності. В результаті вказаних позитивних змін учні молодших класів стали усвідомленіше ставитися до самостійних занять фізичною культурою в школі, домашніх умовах та в сім'ї, які сприяли гармонійному фізичному і психічному розвитку.

Експериментальна програма включала також оздоровчий біг із закритим ротом, який багато років успішно практикує в своїй школі Заслужений учитель України С.К. Триліс. Сутність його методики полягає в тому, що учні здійснюють біг в оптимальному для себе темпі, протягом 15-20 хв. Контроль за пульсом і диханням молодші школярі здійснювали самостійно і під контролем учителя. Цінним у цій методиці є те, що оздоровчий біг гарантує від фізичних перенавантажень, укріплює серцево-судинну систему, навчає правильному (діафрагмальному) диханню, позитивно впливає на психоемоційний стан молодших школярів. Застосування оздоровчого бігу на тренувальних заняттях в експериментальних класах сприяло вихованню в молодших школярів інтересу до сучасних оздоровчих систем, оволодінню методикою оздоровчого бігу, який сприяв правильному фізичному розвитку та оздоровленню організму. Цей вид оздоровчого бігу став

популярним серед учнів не тільки на тренувальних заняттях у спортивних секціях та групах загальної фізичної підготовки, але й під час проведення самостійних занять молодших школярів фізичними вправами за місцем проживання та в домашніх умовах.

Таким чином, використання в експериментальній роботі форм, методів і прийомів фізичного виховання учнів 3–4-х класів на уроках фізичної культури та в процесі позакласної фізкультурно-масової роботи активізувало в молодших школярів потребу в рухових діях, забезпечувало активну участь у фізкультурно-масових заходах. Сприяли позитивному впливу на розвиток в учнів початкових класів інтересу до занять фізичними вправами в режимі дня оздоровчий біг, китайське ушу, індійська гатга-йога, рухливі та спортивні ігри. Активне ставлення молодших школярів до цих видів занять характеризувало чітко визначеним бажанням досягти певних спортивних результатів, покращити свій фізичний розвиток, скласти програмні нормативи, вивчити тактику спортивних противників у рухливих та спортивних іграх. Ці перспективи й глибоке усвідомлення учнями того, що досягти успіхів, без напруженої праці навіть в масовому спорті неможливо, настроювали їх на подолання труднощів, сприяли залученню їх до регулярних занять фізичними вправами та іграми в школах, за місцем проживання та в сім'ї.

Література:

1. Ареф'єв В.Г. Фізичне виховання в школі: навчальний посібник / В.Г. Ареф'єв, В.В. Столітенко. – К.: ІЗМН, 1997. – 152 с.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и каждого / В.К. Бальсевич. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 202 с.
3. Ведмеденко Б.Ф. Теоретичні основи і практика виховання молоді засобами фізичної культури / Б.Ф. Ведмеденко. – К., 1993. – 151 с.
4. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України [за ред. М.Д. Зубалія]. – К.; 1997. – 36 с.
5. Козленко М.П. Фізичну культуру в побут школярів / М.П. Козленко. – К.: Рад. школа, 1979. – 95 с.
6. Новосельський В.Ф. Фізична культура і здоров'я школярів / В.Ф. Новосельський. – К.: Знання, 1984. – 48 с.

7. Програми для основної та спеціальної медичної групи загальноосвітніх навчальних закладів. Фізична культура 1-4 класи / [М.Д. Зубалій, В.В. Дерев'янку, О.М. Лакіза та ін.]. – Харків: Вид-во “Ранок”, 2006. – 128 с.
8. Теория и методика физического воспитания. В 2 томах. Общие основы теории и методики физического воспитания [под ред. Т.Ю. Крущеви́ч]. – К.: Олимпийская литература, 2003. – Т.1. – 424 с.
9. Теория и методика физической культуры: [Учебник] [под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина]. – М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.

In the article the effective forms of education of physical culture are examined for junior schoolboys in the process of employments on the lessons of physical culture and in extracurricular to athletic-mass to work.

Key words: form of physical culture, schoolboy of elementary school, out-of-lesson work.

Рассматриваются эффективные формы воспитания физической культуры младших школьников на уроках физической культуры и в процессе внеклассной физкультурно-массовой работы.

Ключевые слова: формы воспитания физической культуры, младшие школьники, внеклассная работа.

УДК 37.013: 796.011

А.І. Ільченко, м. Київ

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “РУХОВА ДІЯЛЬНІСТЬ” УЧНІВ У НАВЧАЛЬНИЙ, ПОЗАУРОЧНИЙ І ПОЗАШКІЛЬНИЙ ЧАС

Досліджено різні форм організованої рухової діяльності школярів у навчальний, позаурочний та позашкільний час.

Ключові слова: рухова активність, спеціально організована рухова діяльність, позаурочний і позашкільний час.

Вивчення наукових праць закордонних (Т. Baranowski, S.N. Blair, W.H Morgan, B. Wold, B.M. Заціорський, О.Г. Котков, Є.В. Антипова та ін.) та вітчизняних авторів (М.Д. Зубалій, М.П. Козленко, А.Г. Сухарев, Д.В. Невенгловський, В.Ф. Новосельський, І.М. Лискун, І.О. Гранатовський та ін.) засвідчує, що фізична діяльність людини є одним із найважливіших факторів усієї її життєдіяльності, який позитивно впливає на формування особистості, розвиток фізичних якостей та зміцнення здоров'я. На важливе значення різних форм рухової діяльності учнівської та студентської молоді звертається увага в різних нормативно-правових актах, доктринах та концепціях. Так, у Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що для забезпечення й розвитку фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я кожного члена суспільства необхідно забезпечити: комплексний підхід до гармонійного формування всіх складових здоров'я; використання різноманітних форм рухової активності та інших засобів фізичного удосконалення.

У Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту зазначено, що метою фізичної культури і спорту є: “створення умов для забезпечення оптимальної рухової активності кожної людини впродовж усього життя ...” [6, с. 6]. Тут також зазначено, що здоровий спосіб життя є визначальним чинником забезпечення тривалості активного життя, формування та реалізації бажання використовувати рухову активність у повсякденній діяльності відбувається на підставі індивідуальних особливостей і потреб кожної людини, і тому в основу системи фізичного виховання “покладається комплекс показників обсягу

щотижневої рухової активності, рівень спеціальних знань про особливості рухової активності людини, її фізичний розвиток, стан функціональних систем організму, фізичної працездатності та рухових здібностей” [6, с. 8].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що окремі автори фізичну і рухову активність ототожнюють. Так, А.Г. Котков і Є.В. Антипова розглядають рухову активність людини з соціально-педагогічного погляду, яка спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичного потенціалу й досягнення фізичного вдосконалення для ефективної реалізації своїх природних задатків з урахуванням особистої мотивації і соціальних потреб. Автори вважають, що рухова діяльність, на відміну від фізичної або рухової активності, являє собою ансамбль рухових дій, залучених до системи організуючих ідей, правил і форм із метою досягнення певного адаптаційного ефекту організму людини й удосконалення динаміки цього процесу [3].

А.Г. Сухарев під руховою активністю розуміє суму рухів, які людина проявляє в процесі своєї життєдіяльності [6].

Завданнями нашого дослідження є:

- визначити сутність і змісту понять “фізична активність” і “рухова активність”;
- уточнити зміст спеціально організованої рухової діяльності у навчальний і позаурочний часи та в процесі позашкільних та рекреаційних заходів.

Результати дослідження. *На першому етапі дослідження* вивчилися різні літературні джерела, визначався зміст понять “фізична активність”, а також “рухова діяльність”.

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визначила: фізична активність є одним із головних факторів, який визначає енергетичні витрати і, таким чином, має головне значення для визначення енергетичного балансу і контролю за вагою тіла; знижує ризик серцево-судинних захворювань; знижує ризик на діабет 2-го типу; знижує ризик захворювань на рак товстої кишки.

У 2004 р. ВООЗ ухвалила “Глобальну стратегію з харчування, фізичної активності і здоров'я”. Ця стратегія має чотири головні завдання: скоротити фактор ризику хронічних захворювань, який пов'язаний зі зниженням фізичної активності; підвищити поінформованість і розуміння впливу раціонального

харчування й фізичної активності на здоров'я людини; розробити, зміцнити й здійснити глобальні, регіональні і національні стратегії, спрямовані на покращення харчування й підвищення фізичної активності; заохочувати наукові дослідження у сфері раціонального харчування та фізичної активності людини [2].

Відповідно визначення Всесвітньої організації охорони здоров'я до звичної рухової активності відносять види рухів, які спрямовані на задоволення природних потреб (сон, особиста гігієна, вживання їжі, зусилля, спрямовані на придбання їжі, її приготування), а також навчальну та виробничу діяльність. Спеціально організована м'язова діяльність (фізкультурна активність) включає різні форми занять фізичними вправами, активне пересування до школи та зі школи тощо [2].

Т. Барановський під фізичною активністю розуміє роботу скелетних м'язів, яка супроводжується витратами енергії разом із витратами енергії у стані спокою [8], що співпадає з визначенням фізичної активності Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), як будь-яким зміщенням скелетних м'язів, що потребують затрат енергії [2]

А.Г. Сухарев рухову активність умовно поділяє на три складові: активність у процесі організованої рухової діяльності; фізична активність під час навчання, побутової та трудової діяльності; фізична активність у вільний час. Зазначені складові пов'язані між собою і визначають загальний обсяг добової рухової активності [6].

В. Морган розглядає рухову активність (англ. – *physical activity*) як суму рухів, які виконує людина в процесі життєдіяльності [9]. У роботі В. Волда термін "*physical activity*" має соціальне визначення [10]. В.О. Ядов розглядає фізичну активність з соціологічного погляду, що дозволяє виділити соціальні умови формування і побачити залучення людини до системи соціальних відносин, шляхом активної діяльності й спілкування [7]. О.Г.Котков і Є.В.Антипова розглядають фізичну активність як соціально-педагогічну проблему [3].

Визначення фізичної активності з психологічного погляду дозволяє розкрити загальні закономірності формування цієї активності, які пов'язані з потребою, мотивацією та інтересами людини до рухової діяльності.

Відрізняють звичайну і спеціально організовану рухову активність, що дозволяє визначити два види рухової активності: звичайну і спеціальну [2].

До звичайної рухової активності відносять види рухів, спрямовані на задоволення природних потреб (сон, особиста гігієна, вживання їжі, зусилля, спрямовані на придбання та приготування їжі, активне пересування до школи та зі школи, пересування між навчальними приміщеннями та ін.). Ці рухи також сприяють навчальній і виробничій діяльності, не пов'язаній з фізичними навантаженнями. За місцем прояву рухова активність проявляється у просторі і часі: у різному природному й штучному середовищі (на землі, піску, спеціальному ґрунті, покритті, у воді, під водою, у повітрі та ін.) та під час застосуванням різних пристроїв, тренажерів тощо.

Рухова активність проявляється й під час різних форм організації занять фізичними вправами (уроки фізичної культури, спортивно-оздоровчі хвилинки, ранкова гігієнічна гімнастика, гімнастика до занять, гімнастика в процесі самостійних занять, рухова активність на великих перервах, рухливі ігри у групах подовженого дня, спеціально організована ходьба, плавання, їзда на велосипеді, ходьба на лижах, самостійно організовані тренувальні заняття, заняття в оздоровчих, навчально-тренувальних і спортивних секціях, заняття хореографією, різними танцями у танцювальних групах, будь-яка зміна малорухової діяльності на рухову активну діяльність тощо).

Слід зазначити, що існують також різні погляди вчених на рух. Так, М.А. Бернштейн розглядає внутрішню структуру механізму руху з позицій біомеханіки [1]. В.М. Заціорський розглядає рух з позицій біомеханіки, фізіології та спортивної педагогіки. Наприклад, В.М. Заціорський вважає, що поняття “фізичні якості” об’єднує ті сторони моторики, які: проявляються в однакових параметрах руху і вимірюються однаковим способом; вони також мають схожі фізіологічні й біомеханічні механізми й потребують прояву схожої властивості психіки. Тому, на думку автора “уявляється вірним говорити про фізичні якості людини, а не про якості рухової діяльності...” [4, с. 7]. Наявність двох сторін рухової функції – навичок і якостей дозволяє видокремити в процесі фізичного виховання два напрями: навчання рухам (технічна підготовка) та розвиток фізичних якостей (фізична підготовка).

З позицій сьогодення, рухова активність набула актуальності у зв'язку з виникненням у суспільстві проблем здоров'я і зниженням рухової активності людини. А.Г. Сухарев рухову активність умовно поділяє на три складові: активність у процесі організованої рухової діяльності; фізична активність під час навчання, побутової та трудової діяльності; фізична активність у вільний час. Зазначені складові пов'язані між собою і визначають загальний обсяг добової рухової активності [6]. Таким чином, фізичну і рухову активність у навчально-виховній сфері доцільно розглядати як складові частини спеціально організованої рухової діяльності. Таке об'єднання піднімає розуміння рухової діяльності на інший, новий рівень і знімає протиріччя у розумінні фізичної і рухової активності.

На другому етапі дослідження визначалися відмінності між руховою активністю і руховою діяльністю, зміст і відмінності спеціально організованої рухової діяльності в режимі навчального дня, у позакласний і позашкільний час, а також у процесі проведення рекреаційних заходів.

Діяльність є проявом дій, подій і, навпаки, дія є проявом діяльності, події, завершенням чогось.

У "Російсько-українському словнику" поняття "дія" розглядається як діяння, подія, вчинок, вплив тощо. У словнику С.І. Ожегова і Н.Ю. Шведової зазначено, що дія супроводжується проявом будь-якої енергії, діяльності, функціонування чогось-небудь. В українському "Педагогічному словнику" М.Д. Ярмаченка дія розглядається як специфічна одиниця діяльності, яка може бути довільною, навмисною, опосередкованою, спрямованою на досягнення мети. Зазначене дозволяє розглядати діяльність як сукупність дій. Діяльність пов'язується із дією, вчинком, певним видом праці, наприклад, із науковою, педагогічною, навчальною та іншими видами діяльності. Одним із механізмів формування нових видів діяльності людини в онтогенезі є механізм створення усвідомлених мотивів-цілей. Виходячи з цього, рухова діяльність являє собою ансамбль рухових дій, що входять до системи організуючих ідей, правил і форм з метою досягнення певного адаптаційного ефекту організму людини й удосконалення динаміки цього процесу.

Спеціально організована рухова діяльність відрізняється від рухової активності визначенням соціальної, педагогічної мети (освіта, надання знань, формування звичок, навичок та ін.). *Рухову активність* можна виміряти затracеним часом, кількістю рухів, локомоцій, витраченої енергії, рівнем активності, біологічними, біохімічними та іншими методами. Спеціально організована *рухова діяльність* відрізняється від рухової активності також способом виміру ефективності набутих знань, розвитку і сформованості фізичних якостей, рухових навичок, звичок тощо. Ефективність спеціально організованої рухової діяльності людини визначається також кількістю затracеного часу на досягнення навчальної, виховної, оздоровчої, спортивної та іншої мети певного рівня.

Фізична активність характеризується динамічним і статичним характером роботи. Рухова активність характеризується більше динамічним проявом діяльності.

Отже, спеціально організована рухова діяльність може бути спеціально організованою й випадковою, свідомою і підсвідомою, соціально відповідною і невідповідною й різної спрямованості (навчально-виховної, виробничої, оздоровчої, спортивної, рекреаційної, розважальної та ін.). Спеціальні види організованої рухової діяльності в режимі навчального дня включають: уроки з фізичної культури; рухливі хвилинки під час занять, рухливі ігри на великих перервах, рухливі ігри у групах подовженого дня. Спеціально організованими формами рухової діяльності в позакласний або позашкільний час є: заняття гімнастичними вправами до уроків; заняття у секціях із видів спорту, загальною фізичною підготовкою, аеробікою; заняття у групах хореографії, танцювальних групах та ін.; участь в оздоровчих, спортивних, туристських заходах, днях здоров'я тощо. Спеціально організовані форми рухової діяльності в процесі рекреаційних заходів включають: моржування, пляжний футбол, різні форми малого футболу на спортивних майданчиках за місцем проживання, пляжний волейбол, ігри та розваги у воді, дистанційне і підводне плавання з використанням сучасної екіпіровки, аквафітнес, аквааеробіка, вправи на батуті, стрибки на вітряних подушках та гумових підтяжках, веслування на човнах та різних пристроях, біг у воді з різними пристроями, метання різних м'ячів, списів та різних пристроїв, фізичні вправи на різних тренажерах та ін.

Таким чином, вивчення і аналіз літературних джерел засвідчує, що фізична активність характеризується наявністю динамічного і статичного компонентів руху. Фізична активність, характерна для циклічних і ациклічних видів спорту, рухливих ігор тощо. Рухова ж активність характеризується наочним проявом тільки динамічного компоненту руху.

Спеціально організована рухова діяльність має соціальні цілі, навчально-виховну або самонавчальну і самовиховну спрямованість у режимі навчального дня, у позакласний і позашкільний час, а також у процесі рекреаційних та туристських заходів.

Перспективні подальших досліджень цієї проблеми вбачаються у визначенні спеціальної рухової активності учнів різної статі і віку, в умовах різної організації рухової діяльності в режимі навчального дня, у позакласний і позашкільний час, а також у процесі рекреаційних та туристичних заходів.

Потребують спеціального дослідження спеціально організовані малорухливі види діяльності для осіб із звичайними, особливими потребами і різними обмеженнями.

Література:

1. Бернштейн Н.А. О построении движений / Н.А.Бернштейн. – М.: Медгиз, 1947. – 256 с.
2. Глобальная стратегия питания, физической активности и здоровья. ВОЗ, 2004. http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/b11344/strategy_russian_wed.pdf
3. Котков А.Г. Формирование физической активности детей и подростков как социально-педагогическая проблема // Теория и практика физической культуры: научно-теоретический журнал / А.Г. Котков, Е.В. Антипова. – 2003. – №3.
4. Задиорский В.М. Физические качества спортсмена / В.М. Задиорский. – М.: Физкультура и спорт, 1966. – 200 с.
5. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту. – К.: Державний комітет України з питань фізичної культури і спорту, 2004. – 15 с.
6. Сухарев А.Г. Двигательная активность и здоровье подрастающего поколения / А.Г. Сухарев. – М.: Здоровье, 1976. – 62 с.
7. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования: описание, объяснение, понимание социальной реальности/ В.А. Ядов. – М.: Добросвіт, 1998. – 596 с.

8. Baranovski T. et. al. Assesment, prevalence, and cardiorvascular benefites of physical activity and fitness in youth // *Medicine and Sport and Exercise*. – 1992. 24 (6). – 237 p.
9. Morgan W. H. Physical Activity and Mental Health // *In The Academy Papers*. Champaing, H. K. P., 1994, p. 132-145.
10. Wold B. Lifestyles and Physical Activity a theoretical and empirical analysis of socialization among children and adolescents. Dr. Ppsych. Thesis-University of Borgen. – 1989. – 310 p.

This article presents the results of research various forms of organization physical activity the pupil in period informal and non-formal education and spare time.

Key words: *physical activity, special organization of physical activity, out-of- door time, out-of-school time.*

Представлены результаты исследования различных форм организованной двигательной деятельности школьников в учебное, внеклассное и внешкольное время.

Ключевые слова: *двигательная активность, специально организованная двигательная деятельность, внеурочное и внешкольное время*

УДК 37.048.4

Л.А. Гуцан, м. Київ

**ПРОФІЛЬНА ОСВІТА ТА ПРОФЕСІЙНА
ОРІЄНТАЦІЯ В ШКОЛІ ЯК СКЛАДОВІ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ
В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

У статті проаналізовано завдання, що сьогодні ставляться перед школою у контексті сучасної теорії профільного навчання старшокласників у загальноосвітньому учбовому закладі.

Ключові слова: профільне навчання, професійна орієнтація, профільна школа, елективні навчальні курси, допрофільна підготовка, самовизначення старшокласників.

Процеси розбудови інформаційно-технологічного суспільства, у якому основним капіталом і головним ресурсом економіки стають знання, зумовлюють жорсткі вимоги до національних систем освіти. На думку сучасних українських вчених В. Кременя, Г. Балла, І. Беха, Н. Бібік, О. Савченко, В. Синьова, П. Перепелиці та інших ситуація, що виникла останнім часом на ринку праці, потребує нових підходів до організації освіти у старшій школі, нагального її переструктурування та створення такої школи, яка б відповідала європейським стандартам та задовольняла потреби суспільства. Як підкреслюється у Концепції профільного навчання, час ставити перед школою завдання нового підходу до форм навчання з урахуванням необхідності введення профільності: школа “має функціонувати як профільна. Це створюватиме сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, для формування у школярів орієнтацій на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Профільна школа дасть змогу повніше реалізувати принцип особистісно зорієнтованого навчання, що значно розширить можливості учня у створенні власної освітньої траєкторії” [3, с. 3].

Як свідчать результати нашого наукового пошуку, ця проблема перебуває в центрі уваги науковців, є винятково важливою, цікавою та у край необхідною. Значний внесок у її

розв'язання роблять вітчизняні вчені І. Бех, Н. Бібік, Б. Біляк, О. Дуда, О. Кабардін, В. Кизенко, Е. Кушнеренко, І. Лікарчук, В. Мадзігон, В. Мозговий, О. Овчарук, М. Піщалковська, В. Сидоренко, Н. Побірченко, В. Рибалко, В. Тименко, А. Хуторський, М. Зубалій та ін. У ближньому зарубіжжі наукові дослідження у цій галузі також привертають увагу багатьох дослідників, зокрема таких як С. Броневщук, В. Ворошилов, М. Губанова, В. Гузєєв, В. Монахов, В. Орлов, С. Рягін, В. Фірсов, С. Чистякова, О. Шеховцова (Росія); Г. Бунтовська, Н. Огурцов, Л. Рожина, Н. Циркун (Білорусія), Х. Лійметс, І. Унт (Естонія).

Саме тому мета статті полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та підтвердженні необхідності введення профільної освіти в навчальні заклади України.

Сучасний кризовий розвиток суспільства ставить нові вимоги щодо підготовки випускників шкіл до життя і майбутньої професійної діяльності. Це пов'язано з рядом різних обставин. По-перше, світ професій є сьогодні надзвичайно динамічним і мінливим: щороку з'являється близько п'ятсот нових професій і спеціальностей. По-друге, особливістю сучасного світу професій є те, що на зміну монопрофесіоналізму приходять поліпрофесіоналізм. Це означає, що людині потрібно прагнути оволодіти не однією-єдиною професією, а кількома суміжними спеціальностями в межах професії. По-третє, сама людина не є чимось застиглим і назавжди пов'язаною з професією. Протягом життя може з'явитися бажання або необхідність змінити професію або кваліфікацію. А для цього треба бути, готовим до того, що знань і вмінь, одержаних у період навчання, не вистачить на весь час трудового життя.

Тому, сучасна загальноосвітня школа повинна готувати не тільки активних, висококультурних і освічених людей, але й членів суспільства, які професійно визначилися, та можуть конкурувати на ринку праці, вдосконалюватися в професії, психологічно бути готовими до зміни професійної діяльності, проявляючи мобільність і підприємницьку активність. У зв'язку із цим старший ступінь загальноосвітньої школи в процесі модернізації освіти піддається найістотнішим структурним,

організаційним і змістовним змінам – здійснення переходу на профільне навчання.

Що ж таке профільне навчання? Як показує аналіз наукової літератури – це поняття визначається неоднозначно. Так у “Концепції профільного навчання у старшій школі” (2003 р.) *профільне навчання* розглядається як вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті та структурі організації навчання. У сучасній науковій психолого-педагогічній літературі профільне навчання визначається як процес, спрямований на реальне життєве та професійне самовизначення випускників школи, диференційоване за змістом навчання, прогнозоване з урахуванням структури ринку праці та зайнятості молоді (Л. Герасимчук); вид диференційованого навчання, яке ґрунтується на філософському вченні про людину (Н. Шиян); організований процес активної пізнавальної діяльності учнів старшої ланки, спрямований на формування особистісного соціального досвіду (С. Вольянська); одна з форм організації навчального процесу спрямована на реалізацію особистісно-зорієнтованої стратегії освіти (М. Гузик); профільно-диференційована планомірна, організована, спільна двостороння діяльність учителів і учнів, спрямована на свідоме, міцне і глибоке опанування останніми системи профільно-орієнтованих знань, умінь і навичок (А. Самодрин). Ми розглядаємо поняття “*профільне навчання старшокласників*” як цілісну інтегровану систему, у межах якої здійснюється диференційований підхід до навчання, умінь і навичок за обраним профілем професії, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів, відповідно до їхнього професійного самовизначення на основі психолого-педагогічної діагностики (рис. 1).



Рис. 1. Профільне навчання в системі загальноосвітнього середовища

Воно запроваджується у:

- профільних класах звичайних загальноосвітніх шкіл (I-III ступеня);
- спеціалізованих школах (школах-інтернатах)
- загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів;
- гімназіях-загальноосвітніх навчальних закладах II-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю;
- ліцеях-загальноосвітніх навчальних закладах III ступеня з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою;
- колегіумах-загальноосвітніх навчальних закладах III ступеня філологічно-філософського та (або) культурно-естетичного профілів.

До системи загальної середньої освіти належать також MBK, які створені для задоволення потреби учнів

загальноосвітніх навчальних закладів у профорієнтаційній, допрофесійній, професійній підготовці.

Основна ж школа (5-9 класи), згідно із Концепцією загальної середньої освіти, дає учням базову загальну середню освіту, формує в них готовність до вибору і реалізації форми подальшої освіти і профілю навчання, а старша школа (10-12 класи) функціонує переважно як профільна. Профілізація в 12-річній школі відбуватиметься за такими основними напрямками: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний (Рис.2).



Рис. 2. Структура профільного навчання

Їх набір відповідає соціально-диференційованим видам діяльності, які зумовлюються суспільним розподілом праці, і містить знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво.

За основними напрямками профілізації визначаються різноманітні навчальні профілі. Навчальний профіль визначається

не лише добром предметів, але й їх змістом. Кожен із профілів передбачає вивчення предметів на одному із трьох рівнів.

I. Рівень стандарту – обов'язковий мінімум змісту навчальних предметів, який не передбачає подальшого їх вивчення.

II. Академічний рівень – обсяг змісту достатній для подальшого вивчення предметів у вищих навчальних закладах – визначається для навчальних предметів, які є не профільними, але базовими або близькими до профільних (наприклад, загальноосвітні курси біологи, хімії у фізико-технічному профілі або загальноосвітній курс фізики у хіміко-біологічному профілі).

Зміст навчання на першому і другому рівнях визначається державним загальноосвітнім стандартом.

III. Профільний рівень передбачає поглиблене вивчення предметів, орієнтацію їх змісту на майбутню професію (наприклад, курси фізики і математики для фізико-математичного профілю або курси біології та хімії для хіміко-біологічного профілю).

Профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором (так звані елективні курси). Цикли профільних навчальних предметів змістовно забезпечує спрямованість конкретного профілю навчання. Вони є обов'язковими для вивчення всіма учнями, які обрали даний профіль, і є складовою як інваріативної, так і варіативної складових навчального плану. Профільні предмети зокрема забезпечують прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та їх застосуванням у різних сферах практичної, в першу чергу-професійної діяльності. Елективні навчальні курси, які є складовою варіативної частини навчального плану, спрямовані на забезпечення внутріпрофільної спеціалізації, поглиблення знань, що надаються під час вивчення профільних предметів, забезпечення прикладної і початкової професійної спеціалізації профільного навчання. Форми організації профільного навчання регламентують діяльність суб'єктів навчально-виховного процесу в системі профільних загальноосвітніх навчальних закладів і забезпечують умови для реалізації його мети і завдань. За характером взаємодії суб'єктів профільного навчання виділяються внутрішньо шкільні та зовнішні форми його організації.

До внутрішньо шкільних форм профільного навчання відносяться:

- профільні класи в загальноосвітніх навчальних закладах;
 - профільні групи в багатопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах;
 - профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами;
 - динамічні профільні групи (в тому числі різновікові) ;
- До зовнішніх форм профільного навчання відносяться:
- міжшкільні профільні групи;
 - профільна школа інтернатного типу;
 - опорна старша школа;
 - навчально-виховний комплекс (НВК);
 - міжшкільний навчально-виробничий комбінат (МНВК);
 - загальноосвітні навчальні заклади на базі вищих навчальних закладів.

Реалізація ідеї профільної освіти передбачає таку обов'язкову умову як допрофільна підготовка яка здійснюється у 8–9-х класах з метою професійної орієнтації учнів та сприяє у виборі ними напряму профільного навчання у старшій школі. До форм реалізації допрофільної підготовки учнів старшої школи відносять введення курсів на вибір.

Курси за вибором – навчальні курси, що доповнюють, розширюють зміст певного предмета державного освітнього компонента й обираються учнями відповідно до їх навчальних інтересів, мають прикладне спрямування. Основна функція курсів за вибором в умовах на цьому етапі – профорієнтаційна. Вирішальними факторами для ефективної організації вивчення курсів, є достатня їх кількість для визначення напряму профільного навчання; поступове їх введення за рахунок годин варіативного освітнього компонента; поділ класу на групи, однорідні за підготовленістю та інтересами учнів. Що стосується поглибленого вивчення предметів, то, крім розширення і поглиблення змісту, воно має сприяти формуванню стійкого інтересу до предмету, розвитку відповідних здібностей і орієнтації на професійну діяльність, де використовуються одержані знання. Поглиблене вивчення здійснюється або за спеціальними програмами і підручниками, або за модульним принципом. У такому випадку програма

загальноосвітньої школи доповнюється набором модулів, які поглиблюють відповідні теми.

Допрофільна підготовка також може здійснюватися через факультативні курси, предметні гуртки, позакласні заняття, наукові товариства учнів (секції МАН), предметні олімпіади, дистанційні спецкурси тощо. Коротко охарактеризуємо їх.

Факультативні курси (переважно лекції, семінари та практичні роботи) розширюють інформованість учнів про навколишній світ, сприяють свідомому вибору учнями старших класів подальшого шляху здобуття освіти.

Позакласні заняття – це форма різноманітної організації добровільної роботи учня в позаурочний час під керівництвом учителя для виявлення та розкриття пізнавальних інтересів, творчої діяльності з предмета. Позакласна форма занять відкриває широкі можливості як для прояву педагогічної творчої ініціативи вчителя, так і для багатогранної пізнавальної діяльності учня.

Предметні гуртки розширюють світогляд учнів, доповнюють курс (наприклад, ботаніки – вивченням флори рідного краю, географії рослин, садівництва, історії наук тощо) або поглиблюють знання учнів елементами дослідження (з мікроскопії, бактеріології, генетики, тощо), формують стійкий інтерес до предмета.

Активне залучення учнів до *науково-дослідницької роботи* у 8–9-х класах основної школи, зокрема експериментально-пошукова діяльність у рамках шкільного наукового товариства, секціях Малої академії наук розширює та конкретизує знання учнів з різних наукових дисциплін (надає додаткову освіту), сприяє інтелектуальному та духовному розвитку підлітка (через створення умов для творчої діяльності учнів, виявлення, розвиток та підтримку юних талантів). Робота в рамках шкільного наукового товариства та в секціях (МАН) дозволяє педагогові створювати оптимальні умови для задоволення різноманітних інтересів учнів, розвивати природні здібності й навички творчої, практичної діяльності.

Поряд з переліченими формами реалізації допрофільної підготовки в умовах профільного навчання варто буде використовувати такі практично спрямовані форми роботи як рольові або ситуативні ігри, підготовку та проведення диспутів,

вечорів, круглих столів на тему: “Я та мій вибір”, “Моя життєва програма”, “Світ професій та мій вибір”, “Як досягти професійного успіху?”, “Мої освітні перспективи” та інші, творчі проекти, тематичні читання, зустрічі з професіоналами, екскурсії безпосередньо на підприємства, до того ж, не лише у виробничій галузі, а й у науково-дослідні інститути, лабораторії, конструкторські бюро, служби зайнятості населення та ін.

На нашу думку, завдяки ефективному використанню зазначених форм з’являється можливість глибокого ознайомлення учнів з усім спектром як виробничих, так і обслуговувальних професій, а ознайомлення та спостереження за виробничим процесом у режимі реального часу допоможе об’єктивніше оцінювати власний потенціал, сформує уявлення про базові вміння й навички, розвиток та оволодіння якими є першоосновою у виборі профілю навчання, а в майбутньому в опануванні певною спеціальністю.

Отже, розглянувши сутність профільного навчання в старшій школі, можна зробити висновок: у процесі профільного навчання розв’язується одне з головних завдань сучасної загальноосвітньої школи України – формування і розвиток особистості на основі врахування індивідуальних особливостей учнів, їхніх освітніх потреб, нахилів, інтересів і здібностей, зумовлених орієнтацією на майбутню професію. Але незважаючи на високий рівень зацікавленості у профільному навчанні учнів, вчителів і батьків, стан готовності загальноосвітніх навчальних закладів не повністю задовольняє потреби учнів у профільному навчанні, що значною мірою зумовлено відсутністю системного підходу у роботі загальноосвітніх навчальних закладів до організації профільного навчання старшокласників.

Тому, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів обраної науково-педагогічної проблеми. Подальші дослідження профільного навчання в системі загальноосвітнього середовища повинні, на нашу думку, бути спрямовані на конкретизацію змісту профільного навчання, на виявлення недоліків профільної освіти, пов’язаних з обмеженим доступом до неї в сільській місцевості, на висвітлення результатів освітньої реформи, яка проводиться в системі загальноосвітніх та вищих навчальних закладів.

Література:

1. Авраменко М. Профільне навчання в середній школі Федеративної Республіки Німеччини: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мирослава Миколаївна Авраменко – Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2007. – 20 с.
2. Гуцан Л.А. Профорієнтаційна робота – основа допрофільної підготовки учнів гімназії: матеріали доповідей і повідомлень Всеукр. науково-практичної конференції [Науково-методичні засади формування ключових компетенцій учня гімназії”]; до 70-річчя навчального закладу та 10-річчя гімназії “Консул” / За ред. О.В. Мельника, І.Г. Єрмакова та ін. – К., 2008. – С. 224-232.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі: Затв. рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.03 № 10/12-2 / [уклад. : Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін]. // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3-15.
4. Овчарук О. Профільне навчання в старшій школі / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – С 57-81.
5. Педагогічні засоби підготовки старшокласників до професійного самовизначення в умовах профільного навчання / За ред. Д.О. Закатнова, О.В. Осипов та ін – К.: ІПВ АПН України, 2005. – 215 с.
6. Смирнова М.Є. Профілізація старшої школи – напрямок модернізації сучасної освіти / М.Є. Смирнова // Управління освітою. – 2004. – №6(54). – С. 10-13.

The tasks which are put today school in the context of the modern theory of profile training of senior students in a general education are analyzed in the article.

Key words: *profile training, professional orientation, profile school, elektivnye teaching courses, predprofil'naya preparation, self-determination of senior pupils.*

В статье проанализированы задачи, которые сегодня ставятся перед школой в контексте современной теории профильного обучения старшеклассников в общеобразовательном учебном заведении.

Ключевые слова: *профильное обучение, профессиональная ориентация, профильная школа, элективные обучающие курсы, предпрофильная подготовка, самоопределение старшеклассников.*

УДК 373.6: 004

О.В. Мельник, м. Київ

ПРИНЦИП АКТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО ОРІЄНТУВАННЯ УЧНІВ

Розкрито сутність принципу активного професійного орієнтування учнів, який забезпечує розгортання процесів самодетермінації професійного самовизначення особистості, перетворює об'єктивно задані вимоги в особистісно-професійну самовимогливість.

Ключові слова: *активне професійне орієнтування, професійне самовизначення, особистісно-професійна самовимогливість.*

В умовах демократичного розвитку України і входження її у світовий економічний простір пріоритетним напрямом дослідницьких пошуків у сфері професійної орієнтації учнівської молоді стає проблема переходу від декларування принципу “особистість – суб'єкт професійного самовизначення” до розроблення теоретичних проблем і створення програм активного професійного орієнтування, в яких цей принцип буде справді реалізовано. Дотримання такого принципу передбачає включення учнів у процес реальної або ж змодельованої професійної діяльності, в якій створюються умови для самопізнання, самооцінки, випробування сил, перевірки і розвитку здібностей та професійно-важливих якостей.

Зважаючи на означене вище, метою статті є обґрунтування сутності принципу активного професійного орієнтування учнів, який забезпечує розгортання процесів самодетермінації професійного самовизначення особистості, створює умови для перетворення об'єктивно заданих професійних вимог в особистісно-професійну самовимогливість.

Поняття “активність” у педагогіці та психології тривалий час використовується одночасно з терміном “розвиток” і пов'язується, передусім, з актуалізацією тих елементів у діяльності й особистості, завдяки яким у неї зароджуються й розгортаються процеси самодетермінації та саморозвитку. Так, зокрема, на даний час здійснені дослідження, в яких зростання рівня активності учнів у процесі професійного самовизначення досягається завдяки розвитку в них професійної самосвідомості (В. Рибалка), формуванню “образу професійного майбутнього”

(М. Бех), активного профінформування (Б. Федоришин), професіографічної самодіяльності (В. Синявський), самодіагностики та самоменеджменту (Н. Побірченко).

Сутність поняття “активність” на теоретико-методологічному рівні розкрита в працях І. Беха [1], Л. Божович [2], Г. Костюка [4], К. Платонова [6], С. Рубінштейна [7] та ін., у яких стверджується, що активність особистості є діяльністю (дією, взаємодією), в якій переважає внутрішня детермінація над зовнішньою і для якої домінуючою ознакою виявляється її самообумовленість. Для позначення такої властивості особистості, яка визначає й обумовлює психічний розвиток людини за рахунок її внутрішньої активності, вченими введені у предмет дослідження такі категорії як “самодіяльність” (К. Платонов, С. Рубінштейн), “саморух” (Г. Костюк), “самозростання” (І. Бех), “саморозвиток” (О. Тихомиров), “самоактуалізація” (А. Маслоу, К. Роджерс) [1; 2; 4; 5; 6-9].

Так, наприклад, розкриваючи механізми розвитку особистісних утворень, І. Бех стверджує, що їх сила залежить від емоційного переживання, від емоційної напруженості. Особистісне становлення можливе за умови максимально напруженої активності, доступної людині лише у глибинах внутрішнього світу. Внутрішня діяльність набагато складніша і вимагає настійливої напруги волі. Довільна поведінка є людською самодіяльністю, тому що вона найбільшою мірою пов’язана з тими діями і вчинками, які мотивуються осмисленим рішенням. Для вольових проявів суттєве те, що вони перетворюють мислення особистості у вчинкове, дієве, емоційно-вольове. А це – шлях до розвитку активної, творчої особистості [1].

Про важливість внутрішньої активності особистості та джерел, які визначають й обумовлюють її психічний розвиток, наголошується також у працях Г. Костюка. Вчений стверджує, що становлення особистості є детермінований суспільними умовами (навчанням, вихованням) процес її “саморуху”, що спонукається внутрішніми суперечностями, які виникають у ньому. З розвитком особистості зростає значення внутрішніх умов. Внутрішнє середовище стає фактором подальшого розвитку особистості, її “саморуху” від нижчих до вищих форм взаємовідношень із зовнішнім середовищем. Усвідомлюючи свої

досягнення і недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання. Це не якийсь інертний процес, котрий підштовхується зовнішньою, чужою силою, а як “саморух”, “спонтанійний”, внутрішньо необхідний рух [4].

Представники гуманістичного напрямку розвитку особистості (А. Маслоу, К. Роджерс) також стверджують, що дитина зростає в умовах вимог соціального середовища та прагне до самоактуалізації в ньому, як природної людської властивості до зростання. Тому людина сама повинна взяти на себе певну відповідальність за те, що вона робить, за свій розвиток, самостійно повинна знаходити вихід із складних ситуацій, визначати сенс свого життя загалом. На їхню думку, нав'язати або сформуванати все це неможливо, тому необхідно створити лише умови для саморозвитку, надати особистості підтримку і допомоги їй в цьому процесі [6].

Отже, саме як активний суб'єкт професійного орієнтування особистість здатна здійснювати свідомі дії і вчинки, робити самостійний вибір, планувати свою діяльність (ставити цілі, визначати напрями, способи і засоби їх досягнення) і рухатися до визначеної мети. Характерними й у значній мірі обов'язковими якостями суб'єкта такої самодіяльності мають бути самовимогливість, ініціативність, наполегливість, стійкість, відповідальність, домінування інтернальності над екстернальністю і самодостатність. Саме завдяки таким особливостям суб'єктивної активності особистість в змозі спрямувати свою профорієнтаційну діяльність на перетворення зовнішнього об'єктивного світу (ситуації професійного самовизначення) у відповідності з сформованими намірами та планами і на самого себе, зосередитися на процесах цілеспрямованого саморозвитку. Окреслені напрями активності є взаємообумовленими і взаємопов'язаними формами профорієнтаційної самодіяльності учня: зовнішньою – активність в об'єктивно заданому соціальному середовищі, використання його потенцій, визначення пріоритетів, залучення допоміжних і виключення несуттєвих факторів; внутрішньою – самопізнання, самооцінка, самовдосконалення й саморозвиток професійно-важливих якостей до рівня заданих професійною спільнотою норм, правил і приписів.

Таким чином, принцип активного професійного орієнтування учнівської молоді передбачає розвиток їх як активних суб'єктів професійного самовизначення, які прагнуть не лише відповідати вимогам актуальної ситуації розвитку, а й перетворювати її у відповідності зі сформованими намірами та планами самовдосконалення й саморозвитку професійно-важливих якостей. Цей принцип забезпечує умови для переходу заданих у суспільстві вимог (норм, правил і приписів) в особистісну й професійну самовимогливість (ідеали, переконання, цінності), яка стає домінуючою детермінантою професійного самовизначення особистості й досягнення нею вершин професіоналізму.

Розглядаючи суб'єктну активність зростаючої особистості, яка спрямовується ним на зміну самого себе у процесі професійного самовизначення, потрібно виділити процеси самопізнання власних індивідуальних особливостей, захоплення, інтересів і самооцінювання, які здійснюються для визначення відповідності між уявленням про самого себе з уявленням про рівень професійних вимог. Зазвичай, і це, зважаючи на вікові та індивідуальні особливості розвитку, закономірно, такі уявлення мають суттєві розбіжності, вони лише інколи і в більшій чи меншій мірі можуть цілком співпадати. Тому обов'язковим третім процесом, за умови дотримання принципу активного професійного орієнтування особистості, має бути процес узгодження розбіжностей між сформованим на певному етапі "образом Я" та "образом Я у світі професій".

Традиційним вважалося, що для усвідомленого професійного самовизначення особистості було достатньо лише встановити за допомогою механізмів прийняття рішення, співставлення, накладення, проекції та ін., відповідність між уявленнями про самого себе і вимоги професії. Така відповідність (невідповідність) й виступала основою для розгортання професійної орієнтації учнівської молоді, розробки її змісту, форм та методів, які забезпечували інформаційну основу професійного вибору, а для здійснення особистістю професійного вибору достатньо було скористатися лише наданою діагностичною та професіографічною інформацією.

Звичайно, запропонований нами принцип активного професійного орієнтування учнів не заперечує традиційне розуміння сутності професійного самовизначення особистості,

він лише розкриває значущість і незавершеність його прикінцевого процесу – самовдосконалення, акцентуючи увагу на його нескінченності і домінуванні, що, врешті-решт, й має визначати теорію і методику профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, у якій особистість є справді суб'єктом професійного самовизначення.

Проілюструємо означене вище на прикладі взаємодії професіоналів і працедавців на ринку праці. Перш, ніж майбутній фахівець зможе отримати робоче місце, він має узгодити вимоги соціально-професійного середовища з власним бажаннями і можливостями. Оскільки на ринку праці існує певна пропозиція потенційних споживачів робочого місця, то отримає це місце професіонал, особистісні та професійні якості якого найбільш повно відповідають професійним вимогам. При цьому сила впливу цих вимог об'єктивно зумовлена бажанням продавців робочих місць забезпечити виробничий процес найкращими фахівцями. Невиконання людиною на високому професійному рівні виробничих обов'язків може призвести до його втрати. Оскільки удосконалюються засоби виробництва, технології виготовлення, підвищується ефективність системи професійної підготовки і т. ін., то фахівцеві потрібно постійно підвищувати свій рівень професіоналізму, відшліфовувати майстерність, працювати над собою.

Динамічність і неперервність процесу професійного самовизначення особистості, протиріччя і навіть конфлікти є спонукальною силою її безперервного професійного самовдосконалення, фундаментом професійного саморозвитку. Тому перехід від зовнішнього контролю й об'єктивно заданих норм, правил і приписів до особистісної та професійної самовимогливості, які лежать в основі сутності принципу активного професійного орієнтування особистості, окреслює напрями створення виховного середовища, спрямованого на підтримку учнівської молоді в процесі професійного самовизначення.

Зображений нами вище схематичний рух взаємодії фахівців і працедавців ми можемо також перенести, наприклад, на процес профільного самовизначення учнів 8–9-х класів. Схематично взаємодія між профільною школою та бажанням дитини теж відбувається в середовищі конкуренції. Профільна школа бажає отримати найкращих учнів. Дитина бажає

навчатися у тій профільній школі, яка забезпечить їй у майбутньому певний напрям професійної підготовки. У такому протиріччі лише одного (або ж ланцюжка) прийняття рішення про вибір профілю навчання недостатньо, тим більше недостатньо співставлення, накладення або ж проекції вимог профілю навчання та бажання і можливостей особистості. Лише у процесі узгодження, коли одночасно змінюється дитина й зростають вимоги профілю навчання, у повній мірі включаються механізми самопізнання, самооцінки і самовдосконалення особистості, виробляється нею стратегія і тактика її поведінки на ринку освітніх послуг. При цьому відповідальність за активність лежить спершу на дитині та її найближчому оточенні, а згодом лише на суб'єкті професійного вибору.

Змістовно рух окресленої вище пошукової діяльності є процесом узгодження учнем знань про діючі навчальні і їх вимоги (Образ “Я у профільному середовищі”) зі сформованими та усвідомленими ним в процесі розвитку можливостями та потребами (образ “Я”). Проміжною ланкою між вимогами профілю навчання і можливостями учня є його самодіяльність (власні емоційно-вольові зусилля вихованця) у напрямі зрівноважування об'єктивних вимог професійного простору (об'єктивно задана потреба обрати профіль навчання у 10–11-х класі) та суб'єктивних факторів (майбутні професійні домагання) оволодіння в майбутньому бажаною професією. Результатом такого процесу є вибір напряму профілю майбутнього навчання у старшій школі як одного з етапів професійного самовизначення особистості.

Змістовно охарактеризований нами рух активної профорієнтаційної діяльності учня має забезпечуватися створенням відповідно середовищем профільного самовизначення, складовими якого є чотири модулі: світ професій, що поєднує у собі знання про види професійної праці людини та напрямі профільного навчання у старшій школі; образ “Я”, який поєднує у собі знання про індивідуальні особливості учня, його можливості і домагання, напрями самовдосконалення до рівня вимог бажаного профілю навчання у старшій школі; технологія вибору профілю навчання, який поєднує у собі знання правил вибору учнем майбутнього профілю навчання, його уміння складати та корегувати індивідуальну освітню траєкторію, аналізувати суперечності і

уникати усталених помилок; профільні проби, які передбачають виконання проектних робіт за суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним, художньо-естетичним та спортивним напрямом профільного навчання.

Як активний суб'єкт профорієнтаційної діяльності, особистість не пасивно сприймає об'єктивно задану в певний період розвитку ситуацію, тим більше, якщо такі умови перешкоджають реалізації її професійних планів і намірів. Вона намагається ці умови змінити. Проте не всі умови можуть бути змінені окремою особистістю.

Наприклад, задані соціально-економічними факторами умови не піддаються впливу однієї людини, вони виконують функцію обмеження її активності й адекватної реакції на ситуацію. До таких умов можна віднести попит на ринку праці на певні професії, їх вимоги до рівня професійної підготовленості та сформованості професійно-важливих і особистісних якостей, професійні традиції і моральні норми у професії тощо. Зовнішня активність особистості в таких умовах обмежена, а внутрішня задається еталоном професії (професійної спільноти), який має стати складовою її самовимогливості. Для формування останньої є можливість обирати лише окремі, суб'єктивно значущі для дитини способи і напрями профорієнтаційної самодіяльності: спілкування і зустрічі з представниками професії, випускниками професійних навчальних закладів, екскурсії на окремі підприємства, відвідування гуртків, факультативів, професійне випробування в окремих сферах діяльності людини, реалізація індивідуальної освітньої траєкторії і програми самовдосконалення тощо.

Охарактеризовані вище жорстко задані і змінні умови активної профорієнтаційної діяльності особистості, які спрямовані на зміну самого себе і ситуації професійного самовизначення, є взаємопов'язаними. Такий взаємозв'язок виявляється тому, що у процесі розвитку внутрішніх засобів (самопізнання, самооцінка, випробування сил, перевірка розвитку здібностей та професійно-важливих якостей) змінюються форми активності молоді людини і навпаки, перетворення і варіація змінних умов тягне за собою і розвиток учня.

Дотримання принципу активного професійного орієнтування вимагає, передусім, організації виховного процесу як суб'єкт-

суб'єктної взаємодії вихователя і вихованця. Лише маючи рівноправну взаємодію з педагогом, учень отримує можливість реалізовувати свою активність, самостійність та ініціативу. Це означає, що в процесі активного професійного орієнтування вихованець має право планувати свою діяльність: обирати мету, засоби, способи її досягнення і т. д. Виховна діяльність при цьому, стверджує А. Бударний, перетворюється у спільну діяльність дорослого й учня. Вона складається з двох взаємопов'язаних процесів активності: дії вихователя ініціюють пізнавальну, емоційно-вольову і комунікативну активність; активність дитини, в свою чергу, коректує та в певній мірі спрямовує дії вихователя [3].

Для того щоб учень зміг реалізувати себе в якості суб'єкта професійного самовизначення, потрібно створити умови повного емоційного включення його в профорієнтаційну діяльність, навчити аналізувати ситуацію й виділяти умови професійного вибору, активізувати процеси самопізнання і самооцінювання, розвивати потребу в самовдосконаленні; формувати вміння самостійно відшукувати та аналізувати необхідну професіографічну інформацію, розвивати навички прийняття обґрунтованого рішення щодо побудови і реалізації професійної кар'єри тощо. Тобто виховувати в учнів ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Отже, в сучасних умовах демократичного розвитку нашої держави пріоритетним напрямом дослідницьких пошуків у сфері професійної орієнтації учнівської молоді є розроблення теоретичних проблем і створення програм активного професійного орієнтування, в яких реалізується положення "особистість – суб'єкт професійного самовизначення". Реалізація такого положення за умови дотримання принципу активного професійного орієнтування учнів, який забезпечує розгортання процесів самодетермінації професійного самовизначення особистості, створює середовище перетворення об'єктивно заданих у суспільстві професійних вимог (норм, правил і приписів) в особистісну й професійну самовимогливість (ідеали, переконання, цінності). Тобто, цей принцип передбачає розвиток учнів як активних суб'єктів професійного самовизначення, які прагнуть не лише відповідати вимогам актуальної ситуації розвитку, а й перетворювати її у відповідності зі сформованими намірами та планами зміни

самого себе і ситуації професійного самовизначення. Ці взаємопов'язані процеси, розвиток внутрішніх засобів (самопізнання, самооцінка, випробування сил, перевірка розвитку здібностей та професійно-важливих якостей) і зміна форми активності молоді людини (спілкування і зустрічі з представниками професії, відвідування гуртків, факультативів та ін.), тягнуть за собою особистісний і професійний розвиток учня.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 209 с.
3. Бударный А. Принципиально новая организация открывает путь к реальной перестройке процесса обучения в школе / А. Бударный // Народное образование. 1988. – № 1. – С. 41-51.
4. Костюк Г. С. Избр. психолог. труды / Г.С. Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
5. Платонов К. К. Вопросы психологии труда (2-е изд. доп.) / К.К. Платонов. – М.: Медицина, 1970. – 264 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2001. – 720 с.
7. Heckhausen H. The anatomy of achievement motivation / H. Heckhausen. – N.Y. – London: Academy press, 1967 – 215 p.
8. Lewin K. Levels of aspiration // Personality and the Behavior Disorders / K. Lewin, T. Dembo, I. Festinger, P. Sears. – N. Y.: The Ronald Press Company 1944. – P. 67.

The essence of a principle of active professional orientation of school-boys which provides self-determination of professional self-determination of the person is opened, transforms objectively set requirements into personal and professional self-insistence.

Key words: active professional orientation, professional self-determination, professional self-insistence.

Раскрыта сущность принципа активного профессионального ориентирования школьников, который обеспечивает самодетерминацию профессионального самоопределения личности, превращает объективно заданные требования в личностную и профессиональную самотребовательность.

Ключевые слова: активное профессиональное ориентирование, профессиональное самоопределение, профессиональная самотребовательность.

УДК 373.6: 004**О.Л. Морін, м. Київ**

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Розкрито педагогічні засоби допрофільної підготовки учнів основної школи (на прикладі підготовки учнів до вибору технологічного напрямку профільного навчання).

Ключові слова: педагогічні засоби, допрофільна підготовка, технологічний профіль навчання.

Виконання Закону України “Про загальну середню освіту” вимагає забезпечення організації профільного навчання в старшій загальноосвітній школі. Ефективність профільного навчання напряму залежить від змісту і якості його пропедевтичного етапу, тобто допрофільної підготовки.

Провідною метою допрофільної підготовки постає надання психолого-педагогічної підтримки учням основної школи у виборі профілю навчання в старшій школі. Така підготовка повинна сформувати в учнів розуміння вимог сучасного суспільства і ринку праці до випускників школи, надати чіткі рекомендації щодо набуття ними професійної освіти, сприяти розвитку в них ставлення до себе як до суб’єкта майбутньої професійної праці, тобто майбутнього професіонала.

Крім того, учні мають набути практичного досвіду, який відповідатиме їхнім інтересам, схильностям і здібностям та зумовить вибір ними профілю подальшого навчання як важливого елемента в побудові загальної освітньої й професійної траєкторії [3].

Теоретико-методологічну основу допрофільної підготовки складають наукові праці, які формують психолого-педагогічні та методичні основи профільного навчання (П. Лернер, Г. Логінова, В. Огнев’юк, Ю. Рассадкін, Л. Філатова, Н. Харитонов), організаційні аспекти профілізації навчального процесу в старшій школі (Г. Балл, Н. Бібік, О. Бугайова, М. Бурда, М. Гузик, О. Корсакова, В. Мадзігон, Н. Ничкало, Н. Шиян), змісту допрофільної підготовки і засад вибору учнями профілю навчання (І. Артюхова, Н. Ладнушкіна, Л. Липова, Е. Мороз, О. Петунін, Л. Серебренников), особистісно-

орієнтованого підходу у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (І. Бех, О. Киричук, О. Коберник, Г. Костюк, К. Платонов, В. Сухомлинський, М. Ярмаченко).

Аналіз психолого-педагогічної літератури і виховної практики дозволяє стверджувати, що впровадження допрофільної підготовки є недостатньо дослідженою проблемою. Відкритими залишаються питання формування її змісту і технології практичної реалізації. Тому виникає необхідність подальшого вивчення цього питання.

Усе вище сказане визначило мету запропонованої статті – розгляд педагогічних засобів допрофільної підготовки учнів основної школи (на прикладі технологічного напрямку профільного навчання).

Під педагогічними засобами допрофільної підготовки учнів основної школи можна розуміти відповідну навчально-практичну діяльність, до якої вони залучаються з метою підвищення ефективності розв'язання проблеми вибору ними напрямку профільного навчання в старшій школі. Тобто педагогічні засоби є інструментарієм для впровадження відповідним чином організованої урочної та позаурочної навчально-практичної діяльності учнів, яка за рахунок змін у змісті й організації навчально-виховного процесу створює умови для допрофільної підготовки учнів основної школи.

До основних педагогічних засобів такої підготовки, на нашу думку, можна віднести (рис. 1):

- профільно-орієнтаційну інформацію;
- пропедевтичні курси профільно-орієнтаційного спрямування;
- предметні тижні;
- профільні проби;
- суспільно-корисну діяльність учнів;
- профільну діагностику і консультацію.

Коротко охарактеризуємо кожен з означених засобів на прикладі орієнтації учнів до вибору технологічного напрямку профільного навчання:

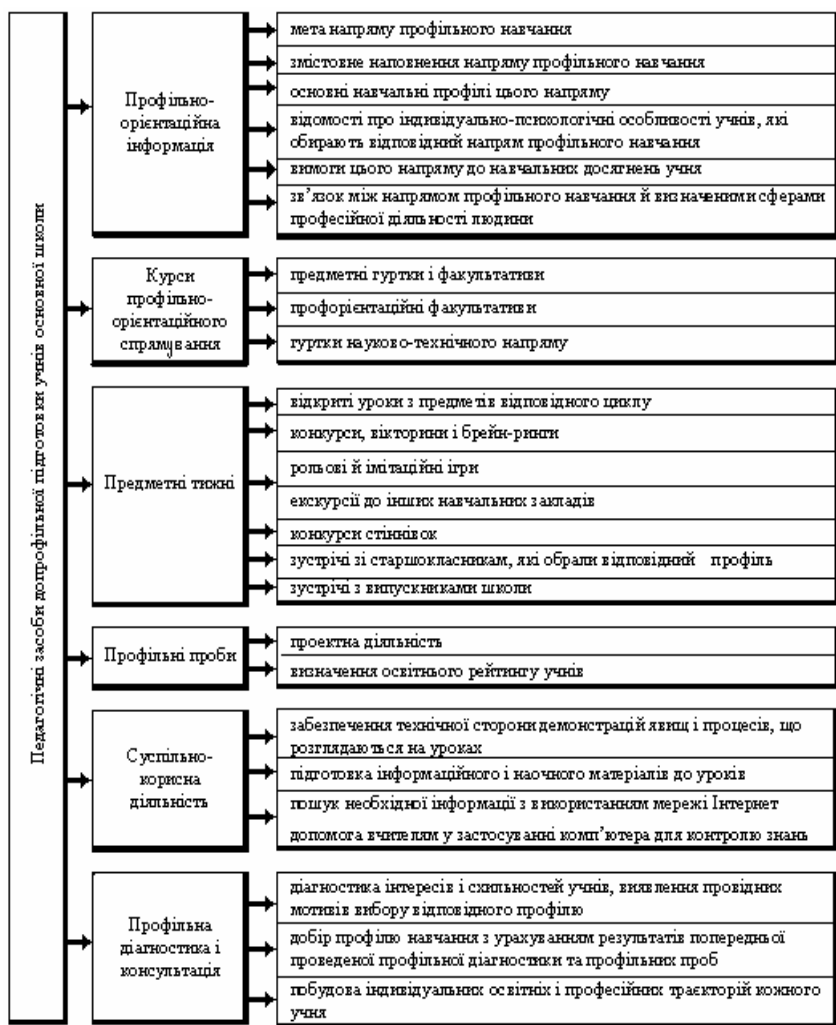


Рис. 1. Педагогічні засоби допрофільної підготовки учнів основної школи

1) Надання учням профільно-орієнтаційної інформації.

Така інформація повинна розкривати мету технологічного напрямку профільного навчання загалом, його змістовне наповнення, містити відомості про основні навчальні профілі

цього напрямку, відомості про індивідуально-психологічні особливості учнів, які обирають технологічний напрям профільного навчання, вимоги цього напрямку до навчальних досягнень учня, зв'язок між технологічним напрямом профільного навчання й визначеними сферами професійної діяльності людини.

По можливості доцільно проводити профільно-орієнтаційну інформацію на початку кожного уроку технологічного циклу (після проведення мотивації навчальної діяльності чи після пояснення нового матеріалу).

Бажано щоб характер цієї інформації був пов'язаний із темою заняття. Якщо значна частина учнів виявляє інтерес до якоїсь однієї галузі, то вона може розглядатися більш детально за рахунок скорочення другорядного матеріалу при вивченні окремих тем.

2) *Проведення пропедевтичних курсів за вибором профільно-орієнтаційного спрямування (предметних і профорієнтаційних факультативів, гуртків науково-технічного напрямку).*

Метою проведення предметних факультативів і гуртків є розширення й поглиблення знань учнів з предметів технологічного циклу (інформатика, математика, трудове навчання, технології тощо). А також сприяння розвитку в них інтересу до відповідних галузей науки і техніки.

Прикладом профорієнтаційного курсу можна вважати факультативний курс "Людина і світ професій" для учнів 8–9-х класів [4]. Програма розроблена у лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання АПН України і в 2007 році отримала гриф "Рекомендовано Міністерством освіти і науки України".

Відвідування учнями гуртків науково-технічного напрямку, позашкільної освіти, забезпечує набуття ними техніко-технологічних умінь та навичок, розширення наукового світогляду, підготовку до активної науково-дослідної роботи, оволодіння сучасною технікою та технологіями [6].

Означені гуртки поділяються на такі профілі: спортивно-технічні (авіамоделювання, автомоделювання, ракетомоделювання, судномоделювання, картингу, радіоспорту, операторів колективної радіостанції, спортивної радіопеленгації тощо), предметно-

технічні (радіоконструювання, радіоелектроніка, автоматика, кібернетика, юні астрономи, історико-технічне стендове моделювання), інформаційно-технічні, які пов'язані із вивченням і використанням сучасних комп'ютерних технологій (користувачі персонального комп'ютера, програмування, Web-дизайну, Інтернет-технологій, ремонту комп'ютерів тощо), виробничо-технічні (у яких профорієнтаційна та професійна підготовка учнів поєднується з навчанням і виробничою працею, тобто підготовка автослюсарів, столярів, водіїв автомобіля, мотоцикла тощо).

У процесі проведення предметних і профорієнтаційних факультативів, гуртків науково-технічного напрямку відбувається ґрунтовне ознайомлення учнів з такими визначальними для технологічного напрямку поняттями, як людина у технічному середовищі, технологічна діяльність людини, соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці, графічна культура людини, людина та інформаційна діяльність (основи інформаційних технологій), проектна діяльність людини у сфері матеріальної культури [1].

Вони дозволяють створити такі обставини, які сприяють формуванню позитивної мотивації навчально-практичної діяльності учнів як рушійної сили їхнього свідомого вибору одного з профілів технологічного напрямку навчання в старшій школі. Забезпечують цілеспрямований і систематичний вплив на особистість на засадах науково обґрунтованого вивчення та врахування інтересів, схильностей, здібностей та інших індивідуальних особливостей учнів.

3) *Проведення предметних тижнів.*

Предметні тижні дозволяють застосовувати широкий спектр форм позаурочної навчально-практичної діяльності учнів. Під час їхнього проведення мають відбуватися різноманітні навчально-виховні заходи: відкриті уроки з предметів технологічного циклу, конкурси, вікторини та брейн-ринги з профілюючих навчальних предметів цього циклу, організовуватися рольові й імітаційні ігри, реальні і віртуальні експерсії до інших навчальних закладів, конкурси стіннівок тощо.

Крім того, важливою складовою предметних тижнів можна вважати організацію зустрічей зі старшокласниками, які обрали один з профілів технологічного напрямку. А також зустрічей із випускниками школи, які обрали професії типу "людина-техніка" та такі сфери

професійної діяльності як: технічна, технологічна, транспортна, комп'ютерно-інформаційна, виробнича, дизайнерська тощо.

Тобто основна мета предметних тижнів полягає в популяризації профілюючих предметів і надання учням 8–9-х класів чітких уявлень про предметну галузь технологічного напряму профільного навчання у старшій школі.

4) Профільні проби.

В процесі виконання профільних проб перед учнями виникає необхідність застосування знань відповідного циклу споріднених навчальних предметів, а результатом стає обов'язкове створення матеріального чи інформаційного продукту, який має прикладне значення і спрямований на його практичне застосування у навчальному процесі.

Основою для проведення профільних проб може бути метод проектів [5]. За змістом цей метод зорієнтовано на самостійну діяльність учнів, яка має комплексний характер та виконується протягом певного проміжку часу.

Якісні характеристики створеного в процесі реалізації проектів продукту і освітній рейтинг учня, тобто рівень навчальних досягнень в процесі урочної та позаурочної навчально-практичної діяльності свідчать про його готовність до опанування відповідним профілем технологічного напряму.

5) Організація суспільно-корисної діяльності.

Така діяльність передбачає допомогу учнів у забезпеченні технічної сторони демонстрацій явищ і процесів, що розглядаються на уроках технологічного циклу засобами комп'ютерної техніки, підготовку інформаційного і наочного матеріалів до уроків, пошук необхідної інформації з використанням мережі Інтернет.

До такої діяльності можна віднести також залучення учнів до нескладного обслуговування комп'ютерної техніки навчального закладу (встановлення та налагодження програмного забезпечення тощо), допомогу вчителям у застосуванні комп'ютера для контролю результатів навчальних досягнень учнів, тобто автоматизації поточного і підсумкового контролю знань (тестування, перевірки рівня навчальних досягнень, аналізу результатів, обліку).

Суспільно-корисна діяльність виступає важливим фактором у допрофільній підготовці учнів для забезпечення вибору ними

технологічного напрямку, оскільки змістове наповнення предметів цього напрямку має чітко виражену прикладну спрямованість і головним чином реалізується на основі практичних форм і методів діяльності.

б) Профільна діагностика і консультація.

Профільна діагностика призначена для визначення інтересів і схильностей учнів, виявлення провідних мотивів вибору відповідного профілю технологічного напрямку навчання в старшій школі.

Профільна консультація має на меті допомогти учням у виборі цього профілю навчання з урахуванням результатів попередньої проведеної профільної діагностики та профільних проб, що у майбутньому дозволить їх диференціювати у процесі формування профільних груп і класів. Вона сприяє встановленню оптимального співвідношення між прагненнями учня і його можливостями. В процесі консультування кожен старшокласник має можливість самостійно визначити, яких особистих якостей потрібно набути й розвинути для успішного опанування обраним навчальним профілем та відповідно, яких якостей необхідно позбутися. В процесі профільної консультації відбувається побудова індивідуальних освітніх і професійних траєкторій кожного учня.

Впровадження означених вище педагогічних засобів, на нашу думку, повинно забезпечити:

- формування відповідного рівня загальної підготовленості учнів;
- закріплення на практиці знань про технологічну діяльність людини;
- формування основ технічного світогляду старшокласників;
- ознайомлення учнів з місцем інформаційно-комунікаційних технологій в сучасному виробництві, науці і повсякденному житті;
- ознайомлення та залучення учнів до різних видів діяльності, формування необхідних для цього знань і вмінь;
- створення умов для профільного і професійного самовизначення учнів, з урахуванням їхніх здібностей, уподобань і інтересів;
- формування в учнів культури праці і комплексу особистісних якостей, потрібних людині як суб'єкту сучасного ринку праці [7; 8].

Обґрунтовані вище педагогічні засоби допрофільної підготовки учнів основної школи (на прикладі підготовки учнів до вибору технологічного напрямку профільного навчання) не розкривають усіх питань проблеми профільного самовизначення. Потребує подальшого глибокого вивчення організація психолого-педагогічного діагностування профільних інтересів учнів, механізмів і чинників, що впливають на ефективність допрофільної підготовки учнів основної школи.

У підсумку необхідно відмітити, що формування в учнів готовності до свідомого вибору профілю навчання в старшій школі вимагає організації допрофільної підготовки, провідний зміст якої полягає у наданні учням основної школи ґрунтовної інформації про зміст, структуру, вимоги кожного напрямку профільного навчання, можливі напрями продовження освіти після закінчення загальноосвітньої школи, поглиблення знань про характер праці найбільш привабливої для учня професійної сфери і шляхів набуття відповідної професії.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти затверджений постановою Кабінету Міністрів України №24 від 14 січня 2004 р.
2. Державний стандарт освітньої галузі “Технології” (проект) для загальноосвітньої середньої школи / [В.Ю. Биков, М.І. Жалдак, Н.В. Морзе та ін.] // Освіта України. – 2003. – № 3-4. – 10 с.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі: затв. рішенням колегії М-ва освіти і науки України від 25.09.03 № 10/12-2 / [уклад. Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін.] / / Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3-15.
4. Людина і світ професій : програма для 8–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів / [О.В. Мельник, Л.А. Гуцан, С.М. Дятленко та ін., наук. консультант І. Д. Бех]. – К. : Мегапринт, 2007. – 34 с.
5. Морзе Н.В. Метод проектів та підготовка вчителів до його використання / Наталія Вікторівна Морзе // Збірка конспектів уроків за методиками розвитку критичного мислення та наукових статей з проблем сучасної освіти. / Харк. держ. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2002. – Ч. 2 – С. 56-59.

6. Позашкільна освіта в Україні: навч. посіб. / [за ред. О. В. Биковської]. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – С. 109-110.
7. Фаннінгер Л. Особливості профільного навчання в основній школі Австрії: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Павлівна Фаннінгер. – Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2008. – 20 с.
8. Элективные курсы в профильном обучении: Образовательная область “Технология” / Министерство образования РФ – Национальный фонд подготовки кадров. – М. : Вита-Пресс, 2004. – 35 с.

Pedagogical means before profile preparation of pupils of the basic school (are opened by the example of a choice of a technological direction of profile training).

Key words: pedagogical means, up to profile preparation, technological profile training.

Раскрыты педагогические средства допрофильной подготовки учащихся основной школы (на примере выбора технологического направления профильного обучения).

Ключевые слова: педагогические средства, допрофильная подготовка, технологический профильного обучения.

УДК 373.6:374

В.В. Мачуський, м. Київ

ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Розглянуто основні теоретичні аспекти допрофесійної підготовки учнів у позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: допрофесійна підготовка, позашкільна освіта, професійне самовизначення учнів.

У теорії і практиці освіти накопичено певний обсяг знань з питань допрофесійної підготовки учнів, у тому числі позашкільній освіті що є складовою більш загальної багатоаспектної проблеми – неперервності в освіті [2, с. 6-8.].

Розглядаючи проблему допрофесійної підготовки учнів, неможливо не звернутися до її джерел. Тому, у статті ставиться мета проаналізувати теоретичні підходи до проблеми допрофесійної підготовки учнів у позашкільних навчальних закладах.

Дослідники вважають, що розвиток цієї проблеми у нашій країні зумовлений соціокультурними та економічними перетвореннями та науковими результатами, які отримано нині в педагогічній науці. Аналіз літератури свідчить, що стратегія допрофесійної підготовки визначалася політичними та соціально-економічними процесами, які впливають на формування потреб у галузевих професійних кадрах різного рівня підготовки.

Особливого значення проблема допрофесійної підготовки учнів набула останнім часом. Зумовлено це певними чинниками. По-перше, Україна отримала статус незалежної держави. У цих умовах почала складатися політична, економічна, соціальна і культурна інфраструктура, що сприяло розгортанню інноваційних процесів у всіх сферах життя. По-друге, ринкова економіка, її закони і закономірності, принципи розвитку впливають на формування соціокультурних потреб у суспільстві та регулюють їх.

Це вимагає підготовку професіоналів, фахівців високого рівня в різних галузях економіки, які були б конкурентоспроможними,

здатними акумулювати інноваційні ідеї, розробляти і впроваджувати їх у життя, творчо підходити до вирішення соціально-економічних завдань, швидко адаптуватися у ринкових умовах тощо.

Проблеми допрофесійної підготовки досліджувалися в різних аспектах: історичному (С.Я. Батишев, А.В. Вихрущ, І.Т. Огороднікова); філософському (І.А. Зязюн, І.С. Кон, В.Г. Кремень, В.С. Лутай та ін.); теоретико-методологічному (І.Д. Бех, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер); психологічному (Г.О. Балл, Н.А. Побірченко, В.В. Рибалка, Б.О. Федоришин). Водночас проблеми допрофесійної підготовки учнів у позашкільних навчальних закладах, якщо і піднімалися у психолого-педагогічних дослідженнях, то були висвітлені недостатньо.

Поняття “допрофесійна підготовка” набуло поширення в зв’язку з рекомендаціями ЮНЕСКО і Міжнародної конференції праці у 1965 р., згідно з якими рівень трудового навчання в середніх загальноосвітніх школах визначається як допрофесійний. Допрофесійну підготовку С.У. Гончаренко в Українському педагогічному словнику визначає як загально-трудова підготовку політехнічного і профорієнтаційного характеру учнів середніх загальноосвітніх шкіл, як компоненту наступної професійної освіти (підготовки у навчальному закладі як спеціаліста різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній з галузей господарства, науки, культури). Крім того, автор підкреслює, що допрофесійна підготовка має інтегративний характер і здійснюється в процесі всіх основних видів пізнавальної і творчої діяльності учнів [4, с. 102]. Саме тому такої актуальності набувають нині теоретичні проблеми самовизначення особистості в майбутній професії, інноваційні форми організації профорієнтаційної роботи та психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в допрофесійній підготовці, особливості виховної роботи в позашкільних навчальних закладах різних типів.

Ряд дослідників вважають, що складовими підготовки молоді до обрання професії мають бути, з одного боку, система профорієнтаційної роботи, а з іншого – особлива допрофесійна підготовка, що передбачає включення учня в діяльність, природним продовженням якої буде професійне навчання з

певного фаху. Зрозуміло, що ці складові мають бути тісно пов'язані між собою [1, с. 150].

Б.О. Федоришин допрофесійну підготовку відносить до науково-практичної системи підготовки особистості і до свідомого професійного самовизначення [5].

Я.В. Цехмістер розглядає допрофесійну підготовку в медичному ліцеї в контексті допрофесіоналізації як підготовку до повноцінного включення у професійно-рольові відносини, де учні усвідомлюють цілі, функції професійної діяльності, прийоми творчої адаптації до навчання у вищому навчальному закладі відповідного профілю [6].

Поняття допрофесійна підготовка у психолого-педагогічних дослідженнях трактується дослідниками по-різному і по суті має три складові: психологічну підготовку особистості, що включає мотивацію пізнання, орієнтацію на формування професійних якостей; теоретичну профільну підготовку учнів; практичну діяльність (що може включати елементи професійної діяльності), спрямовану на формування практичних умінь та навичок.

На основі узагальнення різних трактувань поняття допрофесійна підготовка, ми розглядаємо її як цілісний освітньо-виховний процес, що передбачає інтегровану взаємодію загальноосвітніх та професійно орієнтованих на рівні початкових професійних знань, умінь та навичок і враховує мотиваційний аспект вибору майбутньої професії, особистісні задатки, здібності та нахили.

Зміст допрофесійної підготовки зумовлюється змістом подальшої професійної освіти, але вченими визначаються й загальні закономірності, притаманні допрофесійній підготовці, незалежно від змістової професійної спрямованості. У психолого-педагогічній науці визначено загальні принципи допрофесійної підготовки. Це такі принципи: мотивації, що передбачають формування в учнів ставлення до людини як найвищої цінності, інтересу до пізнання людської особистості, усвідомлення педагогічної діяльності не тільки як професійної, а й як духовної місії; самовизначення – створення в системі позашкільної освіти творчого середовища, в якому учень через пізнання своїх особливостей міг би самостійно розкрити свої здібності, можливості, прагнення до саморозвитку,

спрямованого на самопізнання і побудову програм подальшого власного розвитку.

На основі викладених теоретичних положень стосовно проблеми допрофесійної підготовки учнів, можна сформулювати ряд узагальнюючих теоретичних висновків, необхідних, на наш погляд, для організації такої підготовки в загальній середній освіті. Так, допрофесійна підготовка: є невід'ємною складовою професійної підготовки в системі неперервної освіти; спрямована на формування особистісної мотивації для професійної освіти і розвиток необхідних особистісних якостей, притаманних майбутній професії; здійснюється у взаємозв'язку через зміст освіти, практичну діяльність, виховну роботу, мотиваційну діяльність педагогічного колективу; буде ефективною за умов, що характеризуються наступністю, цілісністю, системністю, прогностичністю; матиме високу результативність за умов змістовної співпраці з професійними навчальними закладами та підприємствами регіону та координації роботи з питань професійної орієнтації учнів; може бути реалізована у позашкільному закладі через розробку організаційної структури технології її забезпечення [3].

Головними системоутворюючими елементами кожної педагогічної системи, у тому числі системи позашкільної освіти, є структура цілей. Цілі, які задаються педагогічній системі, утворюють певну ієрархію.

Цілі першого рівня – це соціальне замовлення суспільства всім освітнім підсистемам на певний суспільний ідеал особистості професіонала, який формується.

Цілі другого рівня – саме допрофесійна підготовка учнів в позашкільній освіті на певних педагогічних засадах.

Цілі третього рівня – визначають методику реалізації допрофесійної підготовки учнів через змістовий, мотиваційний, процесуальний, когнітивно-операційний компоненти.

Досягнення цих цілей здійснюється через навчально-виховний педагогічний процес позашкільного навчального закладу, який обумовлено цілями позашкільної освіти, що визначені Законом України “Про позашкільну освіту”.

Для реалізації допрофесійної підготовки учнів у позашкільному навчальному закладі можуть бути застосовані такі підходи, як системний, цілісний, діяльнісний, особистісно

орієнтований, поліпрофесійний. Особливості кожного з підходів можуть бути охарактеризовані наступним чином.

До складових системного підходу входить: формування змісту допрофесійної підготовки відповідно до програм навчання в позашкільному закладі у залежності від напряму гурткової роботи; забезпечення процесуального компонента, що визначає етапи допрофесійної підготовки; забезпечення позитивної мотивації учнів для отримання допрофесійної підготовки за певним напрямом.

Цілісний підхід конкретизує системний і передбачає наступність у змісті і формах допрофесійної підготовки учнів. Він реалізує принцип наступності і розглядається у двох аспектах: загальному, що впливає на здійснення наступності між різними освітніми системами, що забезпечують наступність у змісті навчання і виховання, формах допрофесійної підготовки учнів тощо.

Цілісний підхід дозволяє проектувати загальну мету допрофесійної підготовки учнів і визначати цілі на кожному з етапів цього процесу.

Діяльнісний підхід реалізується у взаємозв'язку із системним і цілісним підходами. Засвоєння знань, умінь і навичок здійснюється на якісному рівні, коли вони засвоюються у процесі діяльності. Цей підхід включає в себе три рівні діяльності у допрофесійній підготовці: інформамивний, пошуковий, творчий.

На інформативному рівні відбувається первинне ознайомлення учнів з особливостями майбутньої професії, необхідними якостями для успішного оволодіння визначеною професією. Пошуковий рівень – це самовизначення та самооцінка власних можливостей, корекція інтересів і мотивів вибору професії. Творчий рівень характеризується самостійним пошуком інформації, вмінням її застосовувати у навчально-пізнавальній діяльності, самостійно розвивати власні нахили, розв'язувати проблеми, використовувати набуті знання в новій ситуації. Діяльнісний підхід забезпечує скорочення шляху адаптованості учнів до майбутньої професійної діяльності, активного мотивованого пізнання її особливостей.

Особистісно орієнтований підхід передбачає урахування особливостей розвитку особистості, пошук індивідом свого

місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. Позашкільний навчальний заклад, має створювати умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу кожного учня, надавати йому допомогу в соціалізації, прилученні до загальнолюдських та національних цінностей, оволодінні нормами гуманістичної, високоморальної поведінки, розвитку і реалізації своїх творчих можливостей, допомагати усвідомити сутність обраного фаху, її вимоги до особистості професіонала, цілі й функції професійної діяльності.

Поліпрофесійний підхід у допрофесійній підготовці забезпечує її варіативність та гнучкість. Він розширює діапазон напрямів допрофесійної освіти, що сприяє реалізації особистісно орієнтованого підходу, на основі визначених мотивів, інтересів, нахилів та здібностей. Поліпрофесійний підхід забезпечує широкі особистісні потреби та інтереси у професійному самовизначенні.

Теоретично обґрунтовані підходи дають можливість визначити пріоритетні принципи реалізації допрофесійної підготовки в позашкільному навчальному закладі. А саме: поетапності, достатності, гнучкості, наступності, інформатизації, інтегративності, професійного відбору.

Застосування принципу поетапності передбачає розробку етапів допрофесійної підготовки в ліцеї, мета яких – забезпечення послідовного, системного і цілісного освітньо-виховного процесу, що включатиме компоненти допрофесійної підготовки.

Принцип достатності спрямований на організацію навчально-виховного процесу таким чином, щоб теоретичні знання і практичні вміння забезпечували оптимальну підготовку для навчання ліцеїстів у професійному навчальному закладі.

Забезпечити особистісні потреби, здібності, можливості допрофесійного саморозвитку має принцип гнучкості, який реалізується через особистісно орієнтований підхід, озброєння теоретичними знаннями, практичними вміннями, розвиток креативного мислення.

Принцип наступності спрямований на координацію та корекцію змісту навчання у позашкільному навчальному закладі і навчальних предметів у загальноосвітній школі.

Принцип інформатизації реалізується у змісті позашкільної освіти. Він пов'язаний з технологічним забезпеченням

навчального процесу інтернет-технологіями, мультимедійним супроводом навчальних занять.

Принцип інтегративності розглядається як внутрішня та зовнішня інтеграція. Внутрішня інтеграція передбачає координацію навчальної і виховної роботи таким чином, щоб освітній процес допрофесійної підготовки сприймався як цілісна система. Зовнішня – скоординовану взаємодію з професійними навчальними закладами, підприємствами, громадськими організаціями.

Принцип професійного відбору реалізується на основі особистісного підходу до учнів з урахуванням їх здібностей та особливостей характеру. Для цього застосовується індивідуальна професійна діагностика, даються поради психолога, педагогів, батьків.

Для досягнення поставленої мети необхідно з'ясувати компоненти допрофесійної підготовки, через які можливо реалізувати визначені принципи допрофесійної підготовки учнів. До них відносяться такі компоненти: мотиваційний, змістовий, процесуальний, когнітивно-операційний

Мотиваційний спрямований на формування мотиву вибору майбутньої професії, інтересу до неї, до дисциплін та наук, які необхідно для цього вивчати. Змістовий компонент відповідає за добір та організацію змісту допрофесійної підготовки. Процесуальний розкриває логіку та динаміку здійснення допрофесійної підготовки у позашкільному навчальному закладі. Когнітивно-операційний враховує організацію творчого процесу в підготовці учнів та практично-прикладних видів діяльності, спрямованих на формування елементарних допрофесійних умінь для здійснення подальшої ефективної професійної підготовки.

Подальших наукових пошуків потребують проблеми наступності у змісті діяльності позашкільних навчальних закладів, загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів у здійсненні допрофесійної підготовки учнів; впровадження зарубіжного досвіду.

Література:

1. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади організації профільної допрофесійної підготовки школярів / Г.О. Балл, П.С. Перепелиця // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – №5. – С. 149-159.

2. Закон України “Про позашкільну освіту” // Освіта України. – 2000. – № 31. – С. 6-8.
3. Муранова Н.П. Допрофесійна підготовка учнів авіакосмічного ліцею в системі “ліцей – ВНЗ”: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Н.П. Муранова. – Житомир, 2005. – 24 с.
4. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. С.У. Гончаренко]. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Б.О. Федоришин. – К., 1996. – 49 с.
6. Цехмістер Я.В. Теорія і практика допрофесійної підготовки учнів у ліцеях медичного профілю при вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Я.В. Цехмістер. – К., 2002. – 50 с.

They Are Considered main theoretical aspects of pre-professional training of pupils in out-of-school educational institution.

Key words: *pre-professional training, an out-of-school educational institution, pre-professional self-determination of pupils.*

Рассмотрены основные теоретические аспекты допрофессиональной подготовки учащихся во внешкольных учебных заведениях.

Ключевые слова: *допрофессиональная подготовка, внешкольное образование, профессиональное самоопределение учащихся.*

УДК 378.013.42

Н.О. Максимовська, м. Харків

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто специфіку профорієнтаційної роботи у соціально-педагогічному аспекті, яка полягає у активізації соціального розвитку особистості та залученні до цього виховного потенціалу різноманітних соціальних інститутів, що відбувається у процесі соціально-педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна орієнтація особистості, соціально-педагогічна діяльність, соціальне виховання.

Потреба сучасного суспільства та держави в кваліфікованих фахівцях у багатьох галузях економіки та господарства актуалізує підвищення рівня ефективності профорієнтаційної роботи. Реалізації цього завдання зокрема сприятиме організація цілеспрямованого виховного процесу різноманітних освітніх та суспільних закладів, які мають піклуватися про орієнтацію особистості на професійне визначення та вдосконалення. При цьому необхідно враховувати гармонійне поєднання індивідуальних можливостей особистості з її соціальними потребами, що зумовлює актуальність соціально-педагогічного аспекту профорієнтації.

Однак, ситуація з професійним орієнтуванням залишає бажати кращого: далеко не всі школи ведуть активну роботу в напрямі орієнтування школярів на майбутню професію, обмежені шляхи отримання інформації від служб зайнятості, не існує досконалого механізму професійної орієнтації окремих категорій населення. Отже, своєчасним стало введення в процес підготовки фахівців – соціальних педагогів курсу “Основи профорієнтаційної роботи”, який зокрема передбачає реалізацію соціально-педагогічного підходу щодо профорієнтаційної діяльності.

Актуалізація цього напрямку виховної роботи соціального педагога зумовлює активізацію теоретичних досліджень. Окремі соціально-педагогічні аспекти профорієнтації розглядають

С. Архипова, М. Бех, І. Волощук, Т. Демиденко, Г. Корсун, Н. Отрощенко та ін. Однак, дослідження з соціально-педагогічних позицій потребують змістовного наповнення профорієнтації в структурі соціально-педагогічної діяльності (далі СПД), що й буде метою публікації. Завдання статті: аналіз можливостей СПД у профорієнтаційному напрямі, визначення стратегічних цілей діяльності соціального педагога щодо професійної орієнтації особистості.

Загальновідомим є твердження, що кадри вирішують все. Досліджуючи сучасні тенденції професійного орієнтування особистості, Архипова С. зазначає, що “високий професіоналізм людини став соціально необхідним у період економічної кризи, а це у свою чергу висуває нові вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців” [1, с. 87]. Саме тому орієнтація на вибір професії має відбуватися за умови інтеграції зусиль у цьому напрямі різних соціальних інститутів. Профорієнтація – досить складний напрям діяльності, у процесі якої необхідне залучення фахівців різних галузей (психологів, педагогів, кваліфікованих консультантів, фахівців з різноманітних сфер виробничої та соціокультурної діяльності та інших). Також для підвищення ефективності профорієнтації необхідне координування роботи різних установ суспільства (центрів працевлаштування, курсів підвищення кваліфікації, учбових закладів різних рівнів, соціальних служб, виробництва та інше). Тобто має існувати фахівець, який в змозі спланувати та поєднати ці сфери на основі цілеспрямованої спеціальної діяльності. На наш погляд, таким є соціальний педагог, який організує доцільну соціально-педагогічну діяльність у напрямі профорієнтації.

Актуальності розвитку саме цього напрямку СПД додає також те, що існують певні категорії людей, для яких профорієнтаційна робота є не тільки бажаною, але й життєво необхідною (люди з особливими потребами, безробітні, випускники інтернатних закладів, особи, що відбули покарання та інші). Виявлення категорій осіб та визначення напрямів роботи з ними щодо фахової підготовки – важливе завдання профорієнтації, оскільки для них ця діяльність є певною гарантією подальшого соціального розвитку та профілактикою перетворення людини на жертву несприятливих умов соціалізації.

Дійсно ефективна профорієнтаційна робота має реалізовуватися на різних етапах життєвого шляху особистості, що тільки підвищує значущість саме соціально-педагогічної діяльності у цьому сенсі, оскільки остання має супроводжувати особистість на протязі життя й в усіх сферах соціального буття, зокрема професійного. Зауважимо, що потрібним є урізноманітнення традиційних форм діяльності та розроблення комплексних програм з профорієнтації, що сприятиме її результативності, активізує суспільство на підтримку цієї сфери та самих людей у пошуках професії.

Зазначені особливості профорієнтаційної діяльності мають своє відображення у регламентуючих документах. Відтак, згідно з “Положенням про територіальний центр професійної орієнтації населення” серед основних напрямів діяльності зазначаються, наприклад, підвищення соціальної та професійної мобільності особи, збереження її здоров’я та працездатності; стимулювання розвитку соціально-економічної ініціативи особи, її інтелектуального та трудового потенціалу; забезпечення додаткових гарантій зайнятості деяких слабо захищених категорій населення та інші [4, с. 71]. На нашу думку, це відбиває певні аспекти багатобічного процесу позитивного соціального розвитку особистості, який необхідно активізувати задля ефективного професійного функціонування особистості.

Оскільки у процесі цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності відбувається зокрема й соціально-професійне становлення людини, необхідно звернутися до розуміння сутності цієї категорії соціальної педагогіки. Зауважимо, що в сучасній соціальній педагогіці відбувається процес усталення цієї дефініції, що додає актуальності її аналізу.

Існують визначення поняття “соціально-педагогічна діяльність”, які дещо розходяться з розумінням специфіки цієї наукової галузі та не відповідають сучасним потребам профорієнтації. Наприклад, СПД – “послідовна робота з соціального виховання дітей та підлітків у конкретному мікросоціумі, що їх оточує, яка спрямована на їхню успішну адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію у нього” [4, с. 27], або СПД – “різновид професійної діяльності, що спрямована на надання допомоги дитині у процесі її соціалізації, засвоєння нею соціокультурного досвіду та на створення умов для її

самореалізації у суспільстві” [7, с. 105]. Зараз вже важко заперечити, що СПД потрібна протягом життя людини, а не тільки у дитячому та підлітковому віці, тому не варто, на нашу думку, настільки звужувати сферу соціально-педагогічної діяльності щодо роботи з іншими віковими категоріями. Тим більше з огляду на завдання професійної орієнтації, не тільки дитячий та підлітковий вік є визначальними для свідомого вибору професії.

Протиріччя між відокремленням предметів дослідження соціальної педагогіки і соціальної роботи відбивається, на наш погляд, у наступному визначенні СПД. У ньому цей вид діяльності практично ототожнений із соціальною роботою. Відтак, “СПД – це соціальна робота, що включає і педагогічну діяльність, спрямовану на допомогу дитині (підлітку) в організації себе, свого психічного стану, на встановлення нормальних стосунків у сім’ї, у школі, у суспільстві” [3, с. 17]. Співзвучні з таким визначенням й інші, які зосереджені тільки на допомозі людині в скрутному становищі. Наприклад, іноді СПД розглядається як “система соціально-педагогічної роботи та діяльність з надання допомоги людині, сім’ї, групі осіб, котрі попадають у складну ситуацію, шляхом надання їм матеріально-фінансової, морально-правової, психолого-педагогічної підтримки показує реальні можливості суспільства у сфері захисту, підтримки і допомоги людині” [8, с. 20]. У такому широкому трактуванні, коли акцент робиться на “допомозі”, дещо втрачається педагогічний зміст практичної соціально-педагогічної діяльності, нівелюється значення її організаційно-виховної функції, зокрема у сфері профорієнтації.

Вважаємо недоцільним підмінити поняття соціально-педагогічна діяльність та соціальна робота, оскільки ці практичні фахові сфери належать до різних наукових галузей (відомо, що соціальна педагогіка – галузь педагогіки і має предметом соціальне виховання, а соціально-педагогічна діяльність є практичним втіленням завдань соціального виховання в житті). Щодо соціальної роботи, то цей вид фахової діяльності має за мету різноманітну допомогу людям у скрутному становищі. Однак, на наш погляд, профорорієнтаційна робота у структурі соціально-педагогічної діяльності відбувається для того, щоб надати можливість людині самостійно долати перешкоди,

формувати життєстійкість у процесі здобуття професійних орієнтирів, а не ставати тільки споживачем, якому завжди необхідна стороння допомога. У цьому вбачається суттєвий соціально-педагогічний аспект.

Звичайно, що СПД – це діяльність професіоналів і це підкреслюється у наступному визначенні: “соціально-педагогічна діяльність – різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини” [9, с. 265; 2, с. 13]. Не піддаючи сумніву таке трактування, зауважимо все ж, що суб’єктами соціально-педагогічної діяльності, в силу її специфіки, можуть бути не тільки особи, що мають диплом соціального педагога. Серед суб’єктів СПД можна навести волонтерів, громадські організації, різноманітні об’єднання, які виконуватимуть діяльність, що за сутністю та змістом тотожна з СПД. Але ще більше підкреслюється сутність соціально-педагогічної діяльності, коли суб’єктами її стають особи, які зовсім не відносяться до професіоналів у цій сфері, але діяльність їх не менш ефективна. Навіть якщо раніше певний контингент осіб був об’єктом соціально-педагогічної діяльності (мається на увазі, наприклад, використання технології “рівний-рівному”), він може дійти такого рівня соціального розвитку, коли буде реалізовуватися принцип “допомоги-самопомоги” і це також складатиме важливий здобуток СПД. У зв’язку з цим профорієнтація людьми, які отримали певну підготовку та мають можливості донести інформацію до людей, може бути ефективнішою.

Тому, влучнішим є таке визначення: “соціально-педагогічна діяльність – це вид професійної або волонтерської діяльності, спрямований на створення умов найбільшого сприяння та психологічного комфорту в соціумі для духовного розвитку людини або групи людей, гуманізації їх стосунків, надання людині психологічної, моральної, фізичної, медичної та інших видів допомоги з метою гармонізації її життя” [10, с. 33]. Таке трактування дозволяє розширити предмет СПД від окремої особи до групи людей, не звужує межі соціально-педагогічної діяльності. Але чи може соціальний педагог або волонтер надати медичну допомогу, якщо він не має фахової підготовки?

Можливо йдеться про організацію такої допомоги, залучення фахівців у разі потреби.

Узагальнюючим щодо попередніх зауважень, на нашу думку, є наступне визначення: “СПД – науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання соціального виховання в усіх сферах з метою непримусового набуття та розвитку соціальності суб’єктів соціуму” [6, с. 14]. Саме в такому розумінні у зміст СПД вкладаються і різновікові категорії суб’єктів, і можливість попередження соціальних відхилень, а не тільки боротьба з їх наслідками, і конкретний результат СПД, і залучення до роботи різноманітних соціальних інститутів, що важливе з позиції соціальної педагогіки для виявлення виховного потенціалу всього соціуму. Але головне, що в такому розумінні уможливлюється ефективна профорієнтаційна діяльність задля формування соціально розвинutoї особистості, що включає професіоналізм та затребуваність на ринку праці.

Таке можливе тоді, коли людина має розвинуту соціальність. З приводу цього необхідно зазначити, що соціальність – мета соціального виховання, ієрархія соціальних цінностей, соціальних якостей, просоціальної поведінки, прояв індивідуального позитивно-творчого ставлення до соціального буття [6, с. 14]. Під час організації соціального виховання, яке й реалізується через соціально-педагогічну діяльність, необхідно враховувати, що професійне становлення є складовою соціального розвитку особистості. Тобто ефективне входження у соціальний простір, зокрема у світ професії, гарантується високим рівнем розвитку професійного самоусвідомлення як складової соціальності, яка відповідає за ставлення людини до різних видів діяльності, результатів праці, людей труда, формує власну мотивацію для продуктивної праці згідно зі здібностями.

Це знаходить своє підтвердження в ідеях фахівців, які акцентують на формуванні соціально зрілої особистості з “багатогранною ресурсною зоною інтелектуального потенціалу, кооперативною поведінкою особистості в суспільстві, відкритістю до нового, високим рівнем творчої активності та ініціативності, багатим внутрішнім світом і прагненням до особистісного росту” [1, с. 86]. Весь цей комплекс характеристик властивий людям з високим рівнем розвитку

соціальності, яка відбиває творче ставлення до соціального буття, в тому числі професійного.

Специфіка сучасної профорієнтації обумовлюється динамічним соціальним життям, швидкими змінами у світі професій й впливає на вимоги до фахівців, що потребуються. З'являються нові професії, потрібна вчасна перекваліфікація, вимагаються спеціалісти, які здатні до прийняття нестандартних рішень. Як вже зазначалося, соціальний педагог має реалізувати потужний профорієнтаційний компонент як фахівець, що організує соціально-педагогічну діяльність. Таким чином, необхідною є підготовка фахівця, який здатний вивчати ситуацію у цьому аспекті, враховуватиме специфіку сучасних соціальних процесів, плануватиме діяльність з урахуванням можливостей різних соціальних інститутів щодо профорієнтації, відповідатиме за свою роботу у цьому напрямі. Тобто гармонізуватиме професійні прагнення та можливості завдяки професійній діагностиці, консультуванню, залученню різних суспільних інститутів до своєї діяльності в цьому напрямі, добору вдалих методів та форм роботи.

Відтак, специфіка СПД щодо профорієнтаційного напрямку виявляється у тому, що: по-перше, під час планування роботи необхідно враховувати динаміку соціальних та економічних процесів, що суттєво впливають на попит фахівців; по-друге, соціально-педагогічна діяльність з метою профорієнтації має відбуватися не тільки у загальноосвітніх закладах, але й передбачати організацію співробітництва з центрами соціальних служб для молоді, службами зайнятості, виробництвом та інше, оскільки потреба в профорієнтації значно ширша; по-третє, профорієнтаційна робота повинна розглядатися як невід'ємна складова системи соціально-педагогічної діяльності (мати свою ціль, завдання, принципи, методи, форми, суб'єкта, об'єкта, зворотні зв'язки); по-четверте, підготовка соціальних педагогів до профорієнтації повинна проходити на високому якісному рівні з урахуванням особливостей та призначення цієї діяльності. Вказані особливості зумовлюють стратегічні напрями професійної орієнтації в межах СПД:

- 1) організація ефективного соціального виховання задля формування соціальності особистості, яка обов'язково включатиме і професійну складову;

- 2) системне та цілеспрямоване здійснення роботи з виявлення категорій людей, які потребують профорієнтаційних послуг, врахування специфіки діяльності з клієнтами, визначення їх соціальної ситуації розвитку та можливості необхідної соціально-педагогічної підтримки;
- 3) створення розгалуженої ланки профорієнтації не тільки у школах та центрах зайнятості населення, але й залучення до цього позашкільних закладів, виробництва, засобів масової інформації, громадськості, суспільних об'єднань задля ефективного професійного розвитку кожного громадянина країни й прогресу держави взагалі;
- 4) підготовка соціально-педагогічних кадрів, які здатні на високому фаховому рівні реалізовувати соціально-педагогічну діяльність, зокрема з професійної орієнтації особистості.

Якщо звернутися до проблемних категорій людей, для яких реальна профорієнтація може забезпечити повноцінне соціальне функціонування, то можна виокремити ряд специфічних завдань для соціально-педагогічної діяльності. По-перше, профорієнтація людей з особливими потребами вимагає кваліфікованого професійного діагностування, пошуку альтернативних можливостей здобуття професії згідно зі специфікою потреб особистості, урахування перспективного працевлаштування цих людей, зміни ставлення суспільства до професійних здібностей та значущості людей з обмеженими можливостями у соціальному просторі. По-друге, професійне визначення випускників дитячих будинків та інтернатних закладів має відбуватися протягом отримання ними освіти з метою підготовки до майбутнього самостійного життя у сприятливому соціумі, зокрема за допомогою вдало обраної професії та активізації цього напрямку у соціально-виховній діяльності установ. По-третє, окремої уваги потребують люди, що вийшли з місць позбавлення волі, оскільки проблемним є навіть сам факт їхнього працевлаштування, то соціально-педагогічна реабілітація цього контингенту, зокрема сприяння профорієнтації, зумовить їх подальше ефективне соціальне функціонування та розвиток. По-четверте, повторне працевлаштування людей, що втратили роботу (особливо за часів економічної кризи), їхня перекваліфікація, адаптація до нових умов праці також

знаходиться у межах діяльності соціального педагога, який має працювати у напрямі ефективного пошуку альтернативних моделей самореалізації цього контингенту.

Таким чином, розглянувши питання професійної орієнтації особистості в процесі соціально педагогічної діяльності, ми визначили її специфіку, яка полягає у інтенсифікації соціального розвитку особистості та інтеграції зусиль різних соціальних інститутів у цьому напрямі. Тому перспективою дослідження є розробка ефективних соціально-педагогічних програм профорієнтації зі вказаними категоріями осіб, добір результативних форм і методів роботи у напрямі активізації виховних сил соціуму щодо ефективного професійного функціонування особистості та економічного й культурного процвітання держави.

Література:

1. Архипова С.П. Творча рідність особистості й рівні досягнення "акме" людини в процесі її професійного становлення / С.П. Архипова // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2005 – № 4. – С. 84-90.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник / О.В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
3. Василькова Ю.В. Социальная педагогика : курс лекцій / Ю.В.Василькова, Т.А.Василькова. – М. : Академія, 2000. – 439 с.
4. Демиденко Т.М. Методичні рекомендації до курсу "Соціально-педагогічні аспекти профорієнтаційної роботи" / Т.М. Демиденко. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2006. – 86 с.
5. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : Сфера, 2002. – 478 с.
6. Отрощенко Н. Сутність профорієнтаційної роботи соціального педагога загальноосвітньої школи / Н. Отрощенко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2007 – № 3. – С. 93-98.
7. Рижанова А.О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному аспекті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / А.О. Рижанова. – Луганськ, 2005. – 44 с.
8. Социальная педагогика : курс лекцій : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Под общ.ред. М.А. Галагузовой. – М. : Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2003. – 416 с.

9. Соціальна педагогіка : підручник / [за ред.проф.А.Й. Капської]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
10. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
11. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / [за заг. ред. І.Д. Звереві]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.

This article describes the research of professional orientation problem in social-pedagogical aspect, which consists of activation of person's social development and attraction of educational potential of different social institutes to it, which takes place in the process of social-pedagogical work.

Key words: professional orientation, social-pedagogical activities, social education.

В статье рассматривается специфика профориентационной работы в социально-педагогическом аспекте, которая состоит в активизации социального развития личности и привлечении к этому воспитательного потенциала разнообразных социальных институтов, что происходит в процессе социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная ориентация личности, социально-педагогическая деятельность, социальное воспитание.

УДК 373.3*І.І. Ткачук, м. Київ***СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “СПРЯМОВАНІСТЬ
СТАРШОКЛАСНИКІВ НА МАЙБУТНІЙ
ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ”**

Розкрита актуальність проблеми формування спрямованості молоді на високу успішність у майбутній професійній діяльності, визначено сутність поняття “спрямованість старшокласників на майбутній професійний успіх”.

Ключові слова: спрямованість, професійний успіх, успішна професійна діяльність.

Тема професійного успіху і кар’єрної успішності стає в останні роки усе більш важливою для молоді. При цьому відсутність у сучасних молодих спеціалістів необхідного інструментарію для підвищення ефективності діяльності досягнення є на сьогодні актуальною проблемою. Тривожить і збільшення кількості молодих людей, орієнтованих тільки на споживання, які не мають життєвих перспектив і виправдовують свою бездіяльність економічною ситуацією. Тому при організації профорієнтаційної роботи важливим є не лише підготовка учнівської молоді до професійного самовизначення, а й формування спрямованості старшокласників на майбутній професійний успіх, розвиток їхньої здатності до самоактуалізації й безперервного професійного саморозвитку впродовж життя.

Метою статті є визначення сутності і структури поняття “спрямованість старшокласників на майбутній професійний успіх”.

Визначення сутності поняття “спрямованість старшокласників на майбутній професійний успіх” розпочнемо з аналізу терміну “успіх”, який досить широко використовується в сучасних працях з педагогіки та психології. Поняття “успіх” є дуже багатозначним, у сучасних наукових працях терміни “успіх” найчастіше використовується, на думку М. Батуріна, в трьох основних значеннях. Перше з них пов’язане з “об’єктивною” оцінкою результату діяльності іншої людини. Успіх у цьому значенні – інтегральна оцінка досягнутого

результату, що дорівнює або вище нормативного рівня або соціального стандарту. Друге значення терміна належить до суб'єктивної оцінки результатів власної діяльності. Успіх у цьому значенні – інтегральна оцінка власного результату, що залежить від того, дорівнює або вище досягнутий результат рівня особистої мети, того, що очікувала або хотіла досягти людина. Третє значення терміна належить не до самої оцінки свого або чужого результату, а до стану, що виникає в людини в цей момент. Успіх у цьому значенні – особливий нервово-психічний стан, що виникає в людини під час досягнення нею значного й значимого для неї успіху [2, с. 5].

До проблеми успіху людини у діяльності звертаються представники різних наук: філософів, соціологів, психологів, педагогів, культурологів. У працях філософів і соціологів специфіка дослідження феномена життєвого і професійного успіху полягає в тому, що розглядаються не стільки ефективні й результативні дії, а, насамперед, цінності людини, відповідно до яких вона ставить і досягає цілі.

Різні психологічні школи по-своєму трактують феномен успіху. У психологічній теорії особистості З. Фрейда немає безпосереднього звертання до внутрішніх детермінантів або зовнішніх поведінкових проявів успіху. З іншого боку, в рамках методу аналізу випадків ним і його послідовниками аналізуються історичні та сучасні відомі персоналії, чия творча або художня біографія асоційована з успіхом. У психоаналізі “успіх” – це гомеостатична рівновага в задоволенні інстинктивних потреб і тому тут доречно скористатися поняттям “ідентифікація” як неусвідомлений метод позбавлення фрустрації й тривоги. У цьому сенсі “ідентифікуючись”, людина приймає риси іншого й робить їх корпоративною частиною власної особистості. Звичайно обираються й інкорпорується ті риси, які, як здається, допоможуть їй досягти бажаної мети.

Позиція А. Адлера відносно детермінант успіху прямо пов'язана з однією з основних його ідей – ідеєю фіктивного фіналізму. Фінальні цілі життя створюють стимульну основу людської активності. Ще одне поняття цього вченого тісно пов'язане з поняттям успіх – прагнення до переваги. Це прагнення спрямовує людину на все більш високі рівні розвитку, до досконалості, при цьому здорове прагнення до переваги має соціальний контекст.

Відповідно до теорії соціального научіння А. Бандури в дитини можна сформувати патерни успішної поведінки шляхом вікарного навчання, тобто через імітацію нею поведінки, яка призводить до успіху. Діти, спостерігаючи моделі успішної поведінки дорослих, навчаються бути успішними. Розробляючи свою теорію, А. Бандура вперше вводить поняття “ефективність особистості”, яка є сукупністю переживань самоповаги, власної гідності й компетентності під час вирішення життєвих проблем.

Гуманістичний напрям у психології пов’язаний, передусім, з іменами А. Маслоу й К. Роджерса. Так, зокрема, А. Маслоу цікавила проблема найвищих досягнень людини й тому він почав вивчати цю проблему з порівняно невеликої вибірки людей, які неординарні та здатні на видатні результати в різних сферах діяльності. З погляду А. Маслоу, успішна особистість – це здорова самоактуалізована особистість, у якої немає серйозних протиріч між бажаннями й можливостями. При цьому самоактуалізація, на його думку, свідчить про найбільш повне розкриття здібностей і реалізацію потенціалу людини. Таке активне прагнення людини до розкриття своїх здібностей є найвищою потребою людини.

У становленні успішної особистості, яка самоактулізується, згідно з вченням К. Роджерса, велике значення мають взаємини мати-дитина. Тільки прояв любові й повного прийняття дитини з боку матері закладає основу повноцінної здорової особистості і дозволяє людині в результаті досягти самоактуалізації [9]

Представники прагматичної бізнес-психології (Ф. Девіс, Д. Карнегі, С. Паркінсон, Р. Фішер, У. Юра, Н. Хілл й ін.), переважно зосереджуються на діловому спілкуванні, розглядають успіх як здатність людини досягати особистих зовнішніх цілей. Успішна особистість, з подібної, у певній мірі навіть банальної точки зору, – це наполеглива, активна, діяльна людина, яка досягла вершин матеріального процвітання, кар’єри, слави і має можливість споживати різноманітні життєві блага в необмежених розмірах Ці дослідження, зазвичай, зводяться до розробки універсального алгоритму досягнення успіху.

Близьким до означеного вище розуміння успіху погляди представників прагматичної бізнес-психології й окремі теорії в новітніх системах психології, насамперед, у нейролінгвістичному

програмуванні (НЛП). Представники цього підходу пов'язують успішність людини з володінням нею найрізноманітнішими психотехнологіями майстерного спілкування, постановки цілей, впливу на самого себе й свій власний стан за допомогою маніпуляції образами, уміння задавати собі питання тощо.

Вітчизняні дослідники (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, П. Анохін, А. Бодальов, Л. Божович, В. Вілюнас, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Мясищев, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.) підходили до вивчення успіху в єдності відображуваного, мотиваційного та регуляторного аспектів діяльності людини, враховуючи його обумовленість соціальними ситуаціями, в яких вона здійснюється. Проблема регулятивних функцій різноманітних станів готовності особистості до певного способу дій достатньо розроблена в сучасній психологічній і педагогічній літературі. Спрямованість особистості є одним з термінів, який використовується в даному контексті. Так, на думку С. Рубінштейна, проблема спрямованості є насамперед, проблемою про динамічні тенденції, про те як і які мотиви визначають людську діяльність, які самі у свою чергу визначаються її цілями й задачами. Спрямованість, стверджує вчений, містить у собі два тісно між собою пов'язаних моменти: предметний зміст, оскільки спрямованість є завжди спрямованістю на щось, на якийсь більш-менш певний предмет, і напругу, яка виникає при цьому [6, с. 411].

Спрямованість, доводить В. Ядов, є складовою диспозиції особистості, яка зафіксована у її соціальному досвіді. Вона віддзеркалює схильності людини сприймати й оцінювати умови діяльності, а також діяти в цих умовах певним чином [7, с. 3].

Традиційно основою для вивчення спрямованості на успіх в психології є припущення про її зв'язок з рівнем домагань, мотивацією досягнення та атрибуцією результатів досягнення. Термін "рівень домагань" був уведений у школі німецького психолога К. Левіна. Поява даного концепту пов'язана з феноменом, відкритим у дослідженні Т. Дембо. Вченою під час експериментів було зафіксовано, що якщо поставлена мета обстежуваного була для нього занадто складною, то він ставив перед собою більш легке завдання, наближене до вихідної цілі, яку хоче досягти по етапах. Таку проміжну ціль Т. Дембо

й назвала рівнем домагань даного моменту. Значно ширше трактування цього концепту визначив Ф. Хоппе, який вказав на те, що якщо проби виявляються занадто важкими або занадто простими, то результат дій не сприймається як успіх, тобто рівень домагань формується тільки в певному діапазоні складності і, зазвичай, його верхня межа відповідає межі працездатності суб'єкта. Вченому вдалося також відкрити досить суттєву психологічну особливість спрямованості особистості на успіх: рівень домагань підвищується після досягнення успіху й знижується після невдачі. Надзвичайно важливим є також уведення ним у психологію розвитку особистості поняття "ідеальна ціль", яка є ціллю, що стоїть за окремим актом і керує поведінкою людини [3].

Підводячи підсумки роботам, проведеним в 1930–1940-і рр., К. Левін виділяє кілька напрямів у вивченні феномена "домагань". Він виходить із наступного положення: людина домагається певної мети, а не просто виконує дію, при цьому те, чого хоче досягти суб'єкт, і є його ідеальна мета. У силу того, що її досягнення на даному етапі виявляється важким або неможливим, індивід обирає більше реальну ціль – ціль дії. Як критерій рівня домагань, звичайно, й розглядається рівень останньої, яка може варіюватися залежно від її реалістичності. На цій же шкалі локалізовані ідеальна й реальна цілі, дистанція між якими може бути різною й змінюється у процесі діяльності. Таку дистанцію К. Левін називає внутрішньою невідповідністю. Важливими характеристиками рівня домагань є також розбіжність між рівнем цілі дії й рівнем попереднього її досягнення. Така цільова невідповідність, що показує ступінь відстані цілі нової дії від попереднього досягнення, і розбіжність між рівнем наміченої цілі й фактичним виконанням свідчить про невідповідність досягнення. Знак і величина останньої є двома основними факторами, що визначають переживання успіху й невдачі. Необхідно відзначити, що формування цілі дії піддається впливу ряду факторів, тобто рівень домагань складно детермінований. К. Левін спробував класифікувати детермінанти рівня домагань, розділивши їх на ситуаційні й більше стабільні (соціально-психологічні й особистісні) [3].

Однією з перших концепцій мотивації досягнення є модель ризикового вибору, сформульована Дж. Аткинсоном на основі

запропонованої К. Левіним парадигми: “особистість на оточення”. У дослідженні Дж. Аткінсона мотивація досягнення успіху являє собою інтеграційне утворення, у якому виділені дві мотиваційні тенденції: прагнення до успіху й прагнення до уникнення невдач.

Однією з когнітивних моделей, що претендують на узагальнення досліджень у галузі мотивації досягнення успіху, є модель Х. Хекхаузена, для якої домінуючими є когнітивні процеси ухвалення рішення. У моделі виділяються чотири поняття, що вводяться для пояснення дії: ситуація, дія, результат і наслідок. Ці поняття об’єднуються за допомогою відповідних типів очікування; тобто в моделі пов’язуються параметри очікування й параметри спонукання. Модель Х. Хекхаузена також ураховує каузальне атрибутування за допомогою різних змінних очікування, і інструментальність проміжних результатів дій для досягнення майбутніх цілей. Згідно з позицією вченого “діяльність досягнення”, на завершальному етапі формується успіх або невдача, яка має ніби двошарову структуру. Перший шар – базова потреба, мотив і ціль одержання предмета або продукту, що задовольняє потребу. Другий шар – потреба в досягненні успіху (або в престижі), мотив (або мотиви) і ціль (або цілі) досягнення певного стандарту переваги. Х. Хекхаузен висунув п’ять умов, одночасна присутність яких беззастережно говорить про те, що дана діяльність є “діяльністю досягнення”. Вона повинна: залишати після себе відчутний результат; результат повинен оцінюватися (якісно або кількісно); для оцінки результатів повинна використовуватися порівняльна шкала (підстава оцінки) і в рамках її певний нормативний рівень, що вважається обов’язковим; мета діяльності має бути тільки в принципі досяжною й не може бути здійснена без певних витрат часу й зусиль із боку людини; діяльність повинна бути бажаною, тобто її результати потрібні для задоволення якої-небудь потреби людини. Дослідник звертає також увагу на те, що для мотивації досягнення характерний постійний перегляд цілей, оскільки ланцюг дій може перериватися на години, дні, тижні, місяці або навіть роки. Ще однією характеристикою мотивації досягнення є постійне повернення до перерваного завдання, колись залишеного, поновлення основної спрямованості дій. Так створюються складні й довгий час існуючі

структури діяльності, які ведуть за допомогою досягнення серії “субцілей” до головної, нехай навіть дуже віддаленої. Планування стає необхідним для досягнення впорядкованої послідовності й функціональної організації ланцюга дій [8].

Найважливішою проблемою у вивченні атрибуції результатів досягнення є виділення основних параметрів причин. Перший такий параметр увів Дж. Роттер, назвавши його локус контролю. Далі були виділені наступні параметри: внутрішні, особистісні, і зовнішні, вихідні з навколишнього світу; стабільність (здібності) – варіативність (намір і старання) (Ф. Хайдер). Надалі Б. Вайнер об’єднав обидва параметри – локалізацію й стабільність – у чотирьохмірну схему причин, що дотепер є основою для більшості досліджень проблеми атрибуції досягнень. На наступному етапі дослідження проблеми були введені й інші параметри. Так, Р. Розенбаум запропонував стабільні й варіативні внутрішні причини розрізняти ще й за параметром інтенції або керованості. Л. Абрамсон і М. Селігман запропонували враховувати ще один параметр: “глобальність (узагальненість) – специфічність”, що дозволяє пояснити перенесення ефектів атрибуції результатів однієї діяльності на діяльність іншого роду. Існують також індивідуальні переваги у виборі причин для пояснення досягнень: це так звані асиметрії атрибуції й стилі атрибуції, які залежать від статі, структури мотивації індивіда (співвідношення мотивів прагнення до успіху й уникнення невдачі) й інших особливостей особистості [2, с. 27].

До процесу розвитку мотивації досягнення вітчизняні психологи підходять із позицій особистісно-діяльнісного підходу. У сучасній психології підкреслюється активна суб’єктна позиція як значимий фактор розвитку й трансформації мотивації, мається на увазі, насамперед, формування активної життєвої стратегії, вироблення моделі поведінки, орієнтованої на досягнення успіху й цілей діяльності. К. Абульханова-Славська виділяє наступні ознаки активної життєвої стратегії особистості: вибір способу життя; уміння розв’язувати протиріччя “хочу – маю”; творчий пошук і створення умов для самореалізації. Особистість, стверджує вчена, за допомогою своєї активності знаходить предмети, умови й ситуації задоволення потреб, регулює окремі дії і вчинки, та певним чином категоризує,

моделює, перетворить дійсність. Активність у широкому значенні слова – це властивий особистості спосіб організації життя, регуляції й саморегуляції на основі інтеграції потреб, здібностей, відносин особистості й життя, з одного боку, і вимог до особистості суспільства й обставин – з іншої [1, с. 42].

Великий інтерес представляє системно-динамічна концепція мотивації досягнення успіху, розроблена М. Магомед-Еміновим. Вона дозволяє описати специфіку процесуального розвитку мотивації й містить у собі компонентний, структурний і функціональний аналіз мотиваційного процесу. Інтегруючи дослідження зарубіжних і вітчизняних учених, він відзначає, що структура мотивації досягнення успіху такими мотиваційними перемінними або детермінантами, як мотив досягнення, потреби й інтереси, не вичерпується; у неї також входять: очікування і цінності; особистісні стандарти; атрибутивні стилі; тенденції дії, тобто ситуативні детермінанти [3].

Сучасні дослідники шкільної профорієнтації поняття майбутньої професійної успіх пов'язують, насамперед, із ефективним професійним самовизначенням (Є. Климов, В. Сидоренко, В. Синявський, С. Чистякова і ін.), яке розглядається у контексті значно ширшого поняття “професійний розвиток” і передбачає вироблення в особистості ставлення до себе, як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності, яке забезпечить успішність всього життя у рамках певної професійної діяльності.

Отже, аналіз наукових досліджень дозволив зробити висновок, що спрямованість старшокласника на майбутній професійний успіх є складним динамічним новоутворенням особистості, комплекс взаємопов'язаних компонентів якого визначає сформованість в особистості фіксованої в її соціальному досвіді схильності сприймати й оцінювати умови діяльності, а також діяти в напрямі досягнення особистого високого стандарту у майбутній професійній діяльності

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Батурич Н.А. Психология успеха и неудачи: учебное пособие / Николай Алексеевич Батурич. – М., 2003. – 116 с.

3. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний / Лидия Васильевна Бороздина. – М., 1985 – 141 с.
4. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 144 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб: Издательство “Питер”, 2000. – 720 с.
6. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / [под ред. В.А. Ядова]. – Ленинград: Изд.-во “Наука”, 1979 – 358 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – 351 с.
8. Холл К. Теории личности / К.С. Холл, Г. Линдсей. – М.: “КСП+”, 1997. – 728 с.

The urgency of a problem of formation of an orientation of youth on high success in the future of professional work is opened, the essence of concept “an orientation of senior pupils on the future professional success” is determined.

Key words: *an orientation, professional success, successful professional work.*

Раскрыта актуальность проблемы формирования направленности молодежи на высокую успешность в будущей профессиональной деятельности, определена сущность понятия “направленность старшеклассников на будущий профессиональный успех”.

Ключевые слова: *направленность, профессиональный успех, успешная профессиональная деятельность.*

УДК 37.048.4:331.5

З.В. Охріменко, м. Київ

МОБІЛЬНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКА ЯК УМОВА ЙОГО МАЙБУТНЬОЇ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ НА РИНКУ ПРАЦІ

Теоретично визначені педагогічні умови формування в учнів старших класів мобільності, як запоруки їх конкурентоспроможності в майбутньому на ринку праці.

Ключові слова: педагогічні умови, мобільність, конкурентоспроможність.

Вплив глобалізаційних процесів у світової економіці негативно позначився на стані ринку праці в Україні та зайнятості трудового населення. Однією з основних наслідків є безробіття, а це означає, що наявність вищої освіти, досвіду роботи, високої кваліфікації у працівника не гарантують обов'язкового працевлаштування. Тому перед системою профорієнтації в школі з'являються нові завдання, пов'язані не лише з професійним самовизначенням та вихованням компетентної особистості, а й з формуванням готовності до можливої зміни обраної професії, до мобільної перекваліфікації, адаптації до мінливих умов життя та професійної діяльності. Всі ці фактори тісно пов'язані з конкурентоспроможністю, а відомо, що конкурентоспроможність є об'єктивною передумовою працевлаштування людини на ринку праці.

Професійна мобільність та конкурентоспроможність є актуальними темами дослідження в сучасних економічних і соціологічних працях, а в психолого-педагогічній літературі вони розкриті недостатньо. Професійній мобільності присвятили свої дослідження В. Войнович, С. Кугель, І. Мартинюк, В. Васильєв та ін. Професійна мобільність та конкурентоспроможність фахівця на ринку праці розглядалися у працях Л. Данилова, О. Симончук, Є. Іванченко, О. Олейнікова. Останнім часом використання терміну "конкурентоспроможність" поширюється на сферу професійно-технічної освіти. У працях Н. Ничкало, Т. Десятова, Ю. Вайс, А. Сімак вона вважається однією із важливих характеристик сучасного кваліфікованого робітника.

© З.В. Охріменко, 2009

Зважаючи на актуальність та соціальну значущість означеної вище проблеми, метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування в учнів старших класів мобільності, як запоруки їх конкурентоспроможності в майбутньому на ринку праці.

Соціально-економічне значення конкурентоспроможності тісно пов'язане з рівнем освіти робітничого потенціалу, його кваліфікацією, готовністю застосовувати у професійній діяльності інноваційні виробничі технології [8]. Її домінуючими детермінантами розвитку (А. Алексєєва) є соціально-комунікативна компетентність особистості (толерантність до невизначеності, автономність, комунікативна компетентність, відсутність надмірного прагнення до статусного росту, орієнтація на досягнення успіху та фрустраційна толерантність) й адекватна схильність до ризику [1]. При цьому в педагогічній та психологічній літературі мало уваги приділяється тому, що одним із факторів конкурентоспроможності людини на ринку праці є компетентність та глибокі знання, здатність та потреба в постійному оновленні знань, гнучкість і мобільність.

Професійна мобільність традиційно досліджувалась в соціології і розглядалась як механізм удосконалення соціальної структури суспільства. В економіці цей термін відноситься до складових елементів ринкової організації праці [2]. У працях, предметом вивчення яких є професійний розвиток особистості, мобільність трактується як готовність оволодівати новими видами і способами діяльності, швидко оволодівати сучасною технікою, а при необхідності і змінювати професію [4]. У психології професійна мобільність визначається як інтегрована якість особистості, що виявляється в здатності особистості успішно переключатись на іншу діяльність або змінювати види діяльності в одній сфері, вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь яких завдань та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, володіння високим рівнем узагальнених професійних знань і досвідом їх удосконалення.

Отже, професійна мобільність тісно пов'язана з умінням приймати і реалізовувати нестандартні рішення в умовах конкуренції та бути несприятливим до певних професійних стереотипів [5]. Проте, це досить складно, адже протягом

декількох поколінь у людей сформулювалася орієнтація на стабільність, низька адаптативність до соціальних зрушень, неготовність активно діяти щодо влаштування власної долі. Переорієнтація соціально психологічних установок у свідомості з інфантильного, гвинтикового підходу до вибору професії та працевлаштування на активний пошук, самореалізацію у професійній діяльності відбувається у нашому суспільстві дуже повільно. Для більшості наших співвітчизників організація своєї професійної кар'єри поки що залишається неможливою. Вони більше звикли до того, що їх висувають, розподіляють, призначають [7]. Але в умовах вільного ринку людина має бути готовою до змін, тобто за необхідності в короткий проміжок часу оволодіти не лише новою спеціальністю у межах професії, а й інколи повністю змінити сферу професійної праці. Тому професійна мобільність особистості сьогодні виступає найважливішою складовою кваліфікаційної характеристики спеціаліста.

На нашу думку, професійну мобільність потрібно свідомо формувати в учнів під час професійного самовизначення, яке актуалізується в старшому шкільному віці. Саме в цей час дитина має реально визначити власний психофізіологічний ресурс здібностей та задатків, важливих для вибору напряму подальшого навчання та майбутньої сфери діяльності. Складність такого вибору полягає в тому, що приймати відповідне рішення людині доводиться в доволі юному віці, коли вона ще не має ні життєвого, ні професійного досвіду.

Крім того, на цьому етапі учень також вирішує багато питань, пов'язаних і з особистісним розвитком. Адже провідними потребами старшого шкільного віку є потреби в самопізнанні, самоствердженні та самовизначенні в соціумі, які спонукають старшокласника замислюється над проблемою сенсу життя. То ж активно розвивається "Я-концепція", що виявляється в намаганні зрозуміти й оцінити себе, свої можливості та особливості. В цьому віці, доводять О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін., закладаються моральні основи різноманітних видів праці, відбувається формування системи особистісних цінностей, які забезпечують вибірковість ставлення дитини до різних навчальних предметів, а згодом і пов'язаних з ними професій [3].

Сучасне життя висуває перед старшокласниками нові вимоги, які пов'язані не лише з ініціативністю, здатністю самостійно планувати діяльність, готовністю до самоосвіти, а й з усвідомленням того, що професійне самовизначення не зводиться до одноразового вибору професії, а іноді триває все професійне життя людини. Це означає, що модель професійного та життєвого шляху, сформована у свідомості старшокласника, має бути досить узагальненою і гнучкою.

Професійне самовизначення є досить важким для сучасних учнів, на нього впливає багато суб'єктивних та об'єктивних факторів, які, на жаль, не можна змінити. Тому система профорієнтації в школі має бути пов'язана не лише з професійним самовизначенням учня, а й спрямована на професійний розвиток, орієнтацію на успіх, активність і цілеспрямованість в процесі пошуку роботи, вміння швидко змінювати професійні плани та наміри. Саме такі якості особистості, стверджує Н. Кудикіна, високо оцінюються роботодавцями, а отже вони є запорукою попиту на ринку праці на такого фахівця [7].

Школа проголошує, що вона готує своїх вихованців до самостійного життя, а визначальною складовою життя кожної людини є трудова діяльність. Отже, весь процес навчання в школі по суті є підготовкою молоді особистості до майбутньої професійної праці. Тому надзвичайно важливо, щоб загальноосвітня школа виконувати функцію орієнтира, радника у процесі інформування, прогнозування та розширення діапазону професійного вибору учнівської молоді. На жаль, сучасна шкільна освіта орієнтована переважно на засвоєння та відтворення сукупності знань, умінь та навичок з певних навчальних дисциплін і не в повній мірі орієнтована на життєве та професійне самовизначення. А це свідчить про гостру потребу в подоланні відчуження і втомленості учнів від змісту освіти, який не дає адекватного уявлення про простір праці людей. Неналежне інформування населення стосовно перспектив розвитку ринку праці призводить до того, що велика частка молоді вибирає ті професії та спеціальності, які не користуються попитом або ж не відповідають психофізіологічним та соціально-психологічним можливостям людини.

На нашу думку, саме система шкільної профорієнтації має врахувати особливості сучасного соціально-економічного

простору і бути спрямована не лише на підтримку вибору майбутньої професії старшокласником, а й на профілактику таких негативних явищ в суспільстві як безробіття та соціальне утриманство. Забезпечити досягнення такої мети, як нам видається, можливо у процесі професійного консультування, зміст якого спрямований на допомогу особистості в професійному самовизначенні, плануванні професійної кар'єри та подолання можливих труднощів в професійному житті.

Профконсультування виконує три основні функції: інформаційну, діагностичну і прогностичну [6]. Цей педагогічно організований процес приховує в собі великий виховний потенціал не лише для професійного і соціального становлення людини, а й для формування у неї мобільності й конкурентоспроможності на ринку праці. І чим раніше почнеться цей процес, тим впевненіше буде почувати себе молода людина на ринку праці. Професійну консультацію доречно проводити не лише, коли в учня не сформовані професійні інтереси та вузька навчальна мотивація, а і в ситуації, коли учень впевнений в своєму виборі. Адже це дасть можливість переконатися в правильності професійного вибору й більше дізнатися про власний потенціал, що значно підвищить впевненість у собі, в завтрашньому дні, дозволить оперативно, гнучко і самостійно адаптуватися до соціальних умов.

На думку Є. Іванченко, педагогічними умовами формування професійної мобільності є: створення позитивної мотиваційної настанови на професійну мобільність та допомога учню в інтегрування знань з навчальних предметів [5]. Дійсно, дуже важливим моментом у роботі з учнем є акцент на позитивних наслідках можливої зміни професії або спеціальності. Адже в нашому суспільстві вважається, що втрата роботи, незакінчення вищого навчального закладу мають лише негативні наслідки. Це призводить до страху зміни професії або спеціальності навіть тоді, коли людина не отримує позитивних емоцій від виконуваної роботи і не бачить подальших професійних перспектив.

Профконсультант має допомогти старшокласнику в усвідомленні власного потенціалу та соціальних можливостей.

Під час бесіди йому важливо надати інформацію про те, що загальна грамотність, прагнення до професіоналізму, любов до праці є необхідними умовами успіху в будь-якій діяльності. Будь-який професійний досвід є корисним, адже відбувається проба власних сил, розширення знань про себе, знаходження особистісного змісту в професії та праці. Корисним є також складання декількох професійних планів, що дасть можливість мобілізувати внутрішні психічні ресурси людини, сприяти формуванню особистої рухливості та вміння гнучко реагувати на життєві зміни. Тому результатом профконсультації має бути не лише створення професійного плану та підвищення усвідомлення учнями відповідальності вибору, а й обговорення альтернативних професійних напрямів руху до успіху.

Професійне консультування необхідно спрямовувати на аналіз повсякденної діяльності старшокласника, адже саме в ній є великі резерви, можливості і засоби самовиховання та цілеспрямованого розвитку особистості. До такої діяльності належить суспільно корисна праця, громадська активність тощо. Їх аналіз має бути пов'язаний з особистісною сферою дитини, результати якої дозволять перейти від констатації фактів до прогностичної діагностики. Саме в цьому разі профконсультування досягає не лише консультативного, а й виховного ефекту, потрібного для вироблення найбільш доцільних для дитини напрямів професійного самовизначення. Тому, як стверджує Б. Федоришин, у процесі професійного консультування мають бути сформовані цілі самовиховання [10].

Цілеспрямоване навчання учнів допрофільних класів основ самопізнання індивідуальних здібностей, схильностей та професійних можливостей сприятиме формуванню в них особистісної позиції, за якої вони стають ініціаторами й організаторами власної навчальної діяльності. Допрофільна підготовка, приходять до висновку в своєму дослідженні Т. Сахацька, повинна передбачати факультативну та гурткову роботу, які спрямовані на пробу сил та розширення кола інтересів учня [9]. У такій ситуації профконсультант має надати учневі рекомендації, що реально спрямують його на шлях

розвитку своїх професійно-важливих можливостей і в той же час розширяють коло його самореалізації.

Старшокласники часто припускаються певних помилок у професійному самовизначенні. Так, наприклад, у нормі стійкий інтерес до навчального предмету виникає тоді, коли учень відчуває свою компетентність в ньому [9]. В такому випадку успіх стимулює школяра більше займатися тим, що розвиває його здібності, підвищує успішність навчання і забезпечує певний рівень навчальних досягнень. Але іноді позитивне чи негативне ставлення до певних предметів може бути пов'язане не з інтересами та можливостями учня, а з негативним чи позитивним ставленням до вчителя, певними стереотипами поділу навчальних дисциплін на ті, які підходять для дівчат і хлопців.

Може виникнути й інша проблема, коли учень відчуває інтерес до навчального предмету, а вчитель не дає можливості дитині відчути власний успіх, адже для вчителя показником компетентності учня є тривалість, глибина та міцність знань з певної дисципліни, а не ставлення учня до даного предмету. Помилки трапляються і тоді, коли учень ототожнює шкільний предмет з майбутньою професією. Наприклад, якщо старшокласнику подобається вивчати іноземну мову в школі, то це ще не означає, що він буде однаково гарним перекладачем, екскурсоводом, редактором або викладачем. Ці професії різняться за змістом і висувають різні вимоги до індивідуальних особливостей особистості.

Під час професійного самовизначення старшокласники намагаються співвіднести вибір сфери майбутньої професійної діяльності з особистими ідеалами, цінностями та можливостями, які формувалися під негативним впливом засобів масової інформації. Так, телебачення, журнали і газети, зазвичай, однобоко висвітлюють певні професії та сфери життя людини. Таке надмірне рекламування окремих професій призводить до збільшення кількості бажаючих працювати в певній сфері діяльності. Основою вибору професії в такому випадку стають мотиви престижності та зовнішньої привабливості. І, в той же час, на сучасному українському телебаченні майже неможливо побачити художні та документальні фільми, які б розповідали про трудове життя

робітників, службовців, селян, науковців. Це призводить до амбівалентності, розгубленості, почуття меншовартості, відчуття непотрібності певних професій для суспільства. Отже система профорієнтації в школі має допомогти старшокласнику свідомо обрати сферу професійної діяльності, а в разі потреби й змінити її.

Вибір майбутньої професії для сучасної молоді є досить складним, що пов'язано з соціально-економічними процесами у нашій державі. Старшокласники здебільшого відчують невпевненість, розгубленість, тривожність, страх за своє майбутнє. Тому школа має підготувати дитину не лише до вибору професії, а й до професійної мобільності, яка базується на глибокому знанні своїх можливостей, вмінні швидко адаптуватися до нових умов, усвідомленні необхідності розширення та поглиблення знань, умінь, навичок протягом всього трудового життя. Крім цього дуже важливою є настанова на позитивне ставлення до професійної мобільності, детермінованої зовнішніми об'єктивними чинниками, на які людина не може впливати. Учень має розуміти, що кожний новий вибір відкриває перед людиною нові можливості та нові професійні перспективи.

Література:

1. Алексеева А.В. Професійна конкурентоздатність як умова професійної самореалізації особистості в ситуації безробіття / А.В. Алексеева // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання: зб. наук. праць III науково-практичної конференції. – К.: ІПК ДСЗУ, 2008. – С. 43-50.
2. Васильев В.В. Профессиональная мобильность и стабилизация персонала / В.В. Васильев. – Днепропетровск: “Наука и образование”, 1997. – 170 с.
3. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – С. 233-260.
4. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 725 с.
5. Іванченко Є. А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у ВНЗ: автореф. дис. на здобуття наук, ступен. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Є.А. Іванченко. – Одеса, 2005. – 20 с.

6. Зеер Э. Ф. Профориентология: теория и практика / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовников. – М.: Академический Проект, 2006. – С. 80-99.
7. Кліманська М.Б. Психологічні особливості соціального утримання безробітних / М.Б. Кліманська // Актуальні проблеми психології. – М., 2005. – Т.1. – Ч.14. – С. 16-20.
8. Кудикіна Н.В. Конкурентоспроможність як фактор переваги майбутніх кваліфікованих робітників у працевлаштуванні / Н.В. Кудикіна // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання: зб. наук. праць III науково-практичної конференції. – К.: ІПК ДСЗУ, 2008. – С. 27-35.
9. Сахацька Т. Проблеми соціалізації особистості: визначення профілю навчання в загальноосвітній системі України // Соціальний педагог. – 2008. – №1(13). – С. 48-63.
10. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: дис. ... док. пед. наук: спец. 13.00.04 / Б.О. Федоришин. – К., 1996. – С. 124-150.

Pedagogical conditions of formation of mobility in pupils of the senior school, as preconditions of their competitiveness in the future on a labors market are theoretically determined.

Key words: pedagogical conditions, mobility, competitiveness.

Теоретически определены педагогические условия формирования мобильности в учеников старшей школы, как предпосылки конкурентоспособности их в будущем на рынке труда.

Ключевые слова: педагогические условия, мобильность, конкурентоспособность.

УДК 373.6: 004*Л.М. Федун, м. Чернігів*

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДОМАГАНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

Обґрунтовано необхідність диференціації змісту та педагогічних засобів формування у старшокласників професійних домагань у процесі вивчення навчальних предметів гуманітарного циклу.

Ключові слова: диференціація, зміст та педагогічні засоби, професійні домагання.

Інноваційний розвиток економіки України супроводжується розбалансуванням ринку праці і, передусім, у сфері гуманітарних професій. Одним із наслідків такого дисбалансу є зростання вимог до рівня загальної і професійної підготовки, особистісних і професійно-важливих якостей фахівців, які мають гуманітарну освіту і бажають працювати у цій сфері. Щоб молоді спеціалісти були конкурентоспроможними на ринку праці таких професій і не поповнили ряди безробітних, необхідно удосконалювати зміст та педагогічні засоби професійної орієнтації ще в старшій школі, особливо серед тієї групи старшокласників, які обрали майбутню професію або ж навчальний заклад гуманітарного спрямування. Одним із напрямів такої модернізації традиційної педагогічної роботи є формування в учнів старшої школи обґрунтованих і реалістичних професійних домагань у процесі вивчення навчальних предметів гуманітарного циклу.

Зважаючи на означене вище, метою статті є обґрунтування необхідності формування у старшокласників обґрунтованих професійних домагань у процесі вивчення навчальних предметів гуманітарного циклу, диференціації цього педагогічного процесу залежно від бажання і можливостей дитини та вимог професії, предметом яких є взаємодія з іншою людиною, групою, колективом.

Розкриємо сутність поняття “професійні домагання особистості”. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про посилену увагу до проблеми

формування професійних домагань вчених гуманістичного напрямку розвитку особистості (Д. Кори, К. Левин, А. Маслоу, Р. Мей та ін.), які розглядають їх як власну самоцінність. Вчені стверджують, що в процесі будь-якої активності особистості яскраво або ж приховано виявляється її оцінна складова, обумовлена загальноновизнаними в суспільстві нормами, критеріями й цілями, моральними принципами та правилами поведінки [1; 6]. При цьому, стверджує Р. Бернс, проявами самооцінки й домагань людини є її свідомі судження про свою значимість, які відкрито або ж приховано присутні в будь-якому акті поведінки [1, с. 35-36].

Відзначимо, дослідження професійних домагань особистості вже не одне десятиліття перебуває також у центрі уваги вітчизняних вчених. Зокрема, теоретико-методологічне обґрунтування поняття “соціальні й професійні домагання особистості” здійснено в працях К. Альбуханової-Славської, Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, Г. Костюка, А. Леонтьєва, В. Мясищева, С. Рубінштейна, К. Платонова. Вітчизняними дослідниками доведено, що професійні домагання і їх самооцінка є складовими структури самосвідомості особистості, які представляють “Я-образ” соціального, життєвого й професійного самовизначення суб’єкта [2-4].

Так, зокрема, наголошуючи на самопізнанні, найголовнішому механізмі розвитку дитини старшого шкільного віку, Л. Божович стверджує про становлення у цьому віці стійкої самооцінки, яка базується на рівні домагань. Саме це, на її думку, породжує потребу в дитині бути не лише на рівні вимог оточуючого середовища, а й на рівні власних вимог і власної самооцінки. Дослідницею було виявлено, що нездатність дитини задовольнити сформовані домагання спонукають її до гострої потреби заниження самооцінки, результатом якої стають негативні переживання й афективна поведінка [2, с. 176].

На важливості дослідження домагань особистості у її розвитку наголошує відомий фахівець у галузі виховання І. Бех. Зокрема, характеризуючи особливості підліткового віку вчений доводить, що підліток обирає для себе “еталон дорослого”, через який він сприймає й оцінює себе, але який, однак, не завжди відповідає справжнім його можливостям. В результаті самооцінка підлітка часто коливається, вона нестійка і

переважно неадекватна. Підліток або недооцінює, або, навпаки, переоцінює себе: рівень його домагань часто не відповідає рівню фактичних досягнень. Поведінка, яка регулюється подібною самооцінкою, може призвести до конфлікту з оточуючими [3, с. 119].

Розглядаючи життєві домагання особистості як потребує ставлення людини до власного життя, Т. Титаренко приходиться до висновку, що вони є динамічною моделлю бажаного майбутнього життєвого світу, рамкою, в яку людина хоче запакувати своє життя. Це активне, емоційне, стійке, цілеспрямоване, конкретне ставлення до себе і свого оточення, до часу свого життя, до власного майбутнього, в якому враховуються колишні поразки і перемоги, інтереси особистості і соціуму, потреби соціалізованого "Я" і глибинного ества, інтенції потенціалу. Життєві домагання відрізняються від життєвих цілей, планів, мрій і намірів, вони задають швидкість і напрямок руху, формують загартованість до перешкод і випробувань, допомагають переосмисленню свого теперішнього життя, визначають завтрашні резерви [4, с. 5-7].

Отже, професійні домагання старшокласника є результатом сформованості професійного самовизначення особистості у старшому шкільному віці, якісною характеристикою здійсненого дитиною усвідомленого вибору майбутньої професії на основі інтересів і потреб особистості та з урахуванням вимог професії, які задаються кон'юнктурою ринку праці.

Для обґрунтування необхідності формування у старшокласників професійних домагань у процесі вивчення гуманітарних предметів, диференціації цього педагогічного процесу залежно від бажання і можливостей дитини оволодіти в майбутньому професією, у якій предметом фахової діяльності є взаємодія з іншою людиною, групою, колективом, розкриємо їх специфічні особливості на прикладі професій, для яких є обов'язковим знання іноземної мови.

Залежно від затребуваного ринком праці рівня знань фахівцем іноземної мови ці професії ми можемо розподілити на чотири групи. До першої групи належать професії, у яких знання іноземної мови достатньо на рівні побутового спілкування. Предметом праці таких спеціалістів є, наприклад,

сфера торгівлі, готельного та ресторанного бізнесу тощо. Варто підкреслити, що володіння людиною іноземною мовою як ознака її освіченості, культурного розвитку, не є предметом досліджень фахової підготовки спеціалістів цієї групи. Тут йдеться саме про ті професії, у яких спілкування з іноземцями входить у загальну структуру функціональних обов'язків людини, але воно не домінує. Для виконання таких професійних обов'язків необхідно і достатньо володіти заздалегідь заданим і, як правило, незначним рівнем знань з іноземної мови, інколи й кількох, у межах фахової лексики.

До другої групи належать ті професії, які передбачають співпрацю вітчизняних та закордонних спеціалістів на різному рівні (рівноправна співпраця, роботодавець – підлеглий, підлеглий – роботодавець). Ці професії передбачають постійну і тривалу взаємодію спеціалістів у межах заданих виробничих функцій і тому вони повинні володіти, крім побутового рівня, поглибленими знаннями з іноземної мови у певній виробничій галузі. Наприклад, представник туристичної організації, професійна діяльність якого передбачає перебування в іншомовному середовищі, постійно вирішує стратегічні, тактичні та повсякденні питання взаємодії тощо. Або ж торговельний представник закордонного підприємства (компанії) в Україні, до професійних обов'язків якого належать ті, що пов'язані з постійним узгодженням руху товару або ж послуги. Йому також необхідно володіти на побутовому рівні тією іноземною мовою, інтереси якої він представляє, та достатньо бути ознайомленим з фаховою лексикою, пов'язаною з предметом співпраці. Крім того, що є найсуттєвішою різницею між першою та другою групою, від такого фахівця вимагається не лише володіння усним іноземним мовленням, але й вміння читати та писати, приймати та відправляти пошту, візувати документи тощо.

До третьої групи входять педагогічні професії, специфічною особливістю яких є створення середовища для оволодіння іноземною мовою дітьми, молоддю та дорослими. Це, як правило, спеціалісти, які володіють досконало однією з таких мов. Проте найвагомішою відмінністю таких професій від попередньо охарактеризованих нами є те, що вчителі для ефективного виконання своїх професійних обов'язків мають мати достатньо глибокі знання у галузі, перш за все, педагогіки

і психології, дидактики, теорії і методики навчання і виховання тощо. Тому предметом їх праці, передусім у навчальних закладах системи освіти, є особистість, з притаманними їй віковими та індивідуальними особливостями, яка розвивається, самовдосконалюється і прагне оволодіти іноземною мовою. А це свідчить про те, що для такого спеціаліста іноземна мова є засобом, який забезпечує особистісне і професійне самозростання того, кого навчають і виховують.

I, нарешті, четверту групу складають професії, предметом діяльності яких є фаховий переклад. Відразу наголосимо про відповідальність людини, яка перекладає нормативно-правові, господарські та інші документи, які перебувають у межах міжнародних і міждержавних відносин. З огляду на це найважливішою особливістю цієї групи професій, яка відрізняє їх від попередніх трьох виділених нами груп, є велика ціна стилістичних, мовних й пунктуаційних огріхів у професійній діяльності людини. Звичайно, для їх уникнення варто досконало володіти іноземною мовою на рівні її носіїв, але високі стандарти до таких спеціалістів виявляються також в тому, що предметом їх перекладу, переважно, є конфіденційна інформація. Тому до фахівців цієї професії висуваються також надзвичайно високі вимоги до їх особистісних та моральних характеристик.

Загальновідомо, фахівці перекладацької сфери професійної діяльності здійснюють усний (послідовний, синхронний, нашіптування) та письмовий переклад тексту. В поле їх діяльності потрапляє переклад технічної, медичної, юридичної, нотаріальної та іншої документації (інструкцій, контрактів, статутів, довіреностей, звітів), вони забезпечують проведення міжнародних конференцій (семінарів, круглих столів, зустрічей), без них не можуть проводитися будь-які переговори (саміти) і звичайно науково-технічна та виробнича співпраця.

Проаналізуємо також й іншу специфічну особливість перекладацької фахової діяльності людини, яка відрізняє цю групу професій від першої, другої та третьої. Її сутність полягає в тому, що у процесі перекладу, особливо усного, потрібно передати адекватно не лише зміст тексту, а й чуттєві та емоційні його ознаки. Тому, наприклад, спеціаліст з синхронного перекладу повинен володіти не лише досить високим рівнем розвитку оперативної пам'яті (зберігання невеликого об'єму

інформації впродовж короткого проміжку часу), зосередженістю і розподілом уваги, а й вмiти чуттєво сприймати, перекладати, емоційно й адекватно її відтворювати, одночасно нівелюючи власний емоційний стан і ставлення до інформації та носія повідомлення. А це свiдчить про те, що професія “перекладач” належить до емоційного напружених і складних професій, яка висуває підвищені вимоги до професійних, морально-психологічних та особистісних властивостей особистості. На даний час окремі спеціальності цієї професії відносять до групи потенційно несприятливих й таких, які призводить до емоційного вигорання фахівця – хвороби XXI ст. Складність професійної діяльності перекладача й формує відповідне соціальне замовлення на рівень і якість їх підготовки.

Отже, залежно від затребуваного ринком праці рівня знань фахівцем іноземної мови, ці професії ми можемо розподілити на чотири групи: до першої групи належать професії, у яких знання іноземної мови достатньо на рівні побутового спілкування, другу групу складають професії, які передбачають співпрацю вітчизняних та закордонних спеціалістів на різному рівні; специфічною особливістю третьої групи є створення середовища для оволодіння іноземною мовою дітьми, молоддю та дорослими; четверту групу складають професії, предметом діяльності яких є фаховий переклад (послідовний, синхронний, нашіптування).

Охарактеризовані нами вище особливості професійної діяльності осіб, у яких є обов’язковим володіння на різному рівні іноземною мовою, дає можливість нам стверджувати про необхідність організації цілеспрямованої профорієнтаційної роботи, зміст якої диференціюється залежно від рівня професійних домагань старшокласника. Крім того у сучасній старшій школі створені відповідні умови для організації такої роботи, а саме запровадження профільного навчання, яке передбачає володіння старшокласником змістом навчальних предметів на рівні, достатньому для ефективного оволодіння обраною професією.

Професіям, у яких предметом фахової діяльності є взаємодія з іншою людиною, групою, колективом, відповідає суспільно-гуманітарний напрям профільного навчання, у межах якого функціонують різноманітні філологічні профілі в тому числі

й ті, що пов'язані з поглибленим вивченням іноземної мови. При цьому поглиблене вивчення іноземної мови старшокласниками реалізується за рахунок вивчення ними профільних предметів та курсів за вибором. Саме таке педагогічне середовище й створює можливості для диференційованого навчання, залежно від сформованих в учнів старшої школи професійних домагань. Це є першою сходинкою до оволодіння ними однією з перерахованих нами вище груп професій, у яких іншомовне спілкування є предметом професійної праці людини.

Відзначимо, рівень домагань особистості виконує дві основні функції – спонукальну і оцінну. Сутність спонукальної функції полягає в тому, що професійні домагання старшокласника виступають критерієм вибору напряму і способу його орієнтації в професійному світі. Тому в такій якості вони є мотивуючим фактором, який спонукає особистість до пошуку адекватних ситуації рішень. Сутність оцінної функції професійних домагань старшокласника полягає в тому, що об'єктивно задана потреба професійного самовизначення змушує його замислюватися над питаннями професійної праці людини, порівнювати різні професії між собою, аналізувати їх специфіку й у такий спосіб виробляти власне оцінне судження про той чи інший вид діяльності. Поряд з цим дитина примірює себе до таких професій, аналізує можливості й розробляє ймовірні шляхи оволодіння нею. Тобто формує власне уявлення про своє "Я-реальне", яке відповідає чи не відповідає, або ж відповідає лише частково рівню тих вимог, які висуває професія до фахівця. А це, беззаперечно, завдяки включенню психологічних механізмів самопізнання, спонукає їх до самовдосконалення до рівня вимог професії, зниження рівня професійних домагань й вибору професії з нижчим рівнем вимог; відхід від вирішення проблеми професійного самовизначення.

Охарактеризовані нами механізми та функції професійних домагань старшокласників й означені вище стратегії їх поведінки у процесі професійного самовизначення дозволяють окреслити, зважаючи на виділені типи професій, які потребують від фахівця взаємодії з іншою людиною, групою, колективом, напрями диференціації змісту професійної орієнтації. Такими

напрямами мають бути: ознайомлення учнів із специфікою та особливостями діяльності фахівців, рівнем вимог до підготовленості та сформованості професійно-важливих якостей окремих спеціальностей; включення старшокласників у різні форми професійних випробувань (проектні, дослідницькі, пошукові, аналітичні роботи тощо); розроблення кожним індивідуальної освітньої траєкторії й програми майбутніх професійних досягнень.

Напрями профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в процесі суспільно-гуманітарного напрямку профільного навчання, охарактеризовані нами вище, дадуть змогу сформуванню у них високий реалістичний рівень домагань, у якому поєднується впевненість в цінності власних дій, прагненням до самоствердження і самовдосконалення, відповідальність і стійкі професійні наміри.

Отже, формування у старшокласників професійних домагань у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу має суттєву специфіку, яка визначається вимогами професій, предметом яких є взаємодія з іншою людиною, групою, колективом. При цьому забезпечити обґрунтований та усвідомлений вибір таких професій можливий за умови диференціації профорієнтаційної роботи в процесі суспільно-гуманітарного профільного навчання. А включення їх у різні форми профорієнтаційної діяльності дасть змогу вирішити протиріччя між її домаганнями та вимогами майбутньої професії.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание / Р. Бернс. – М., 1986. – 401 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. – К. : Либідь – Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование) / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 452 с.
4. Життєві домагання особистості: монографія / [Т.М Титаренко І.В. Лебединська, Н.В. Анікіна, О.Я. Кляпець та ін.; за ред. Т.М. Титаренко]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 456 с.

5. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / А.В. Либин. – М.: Смысл, Издательский центр “Академия”, 2004. – 527 с.
6. Lewin K. Levels of aspiration // Personality and the Behavior Disorders / [K. Lewin, T. Dembo, I. Festinger, P. Sears]. – N. Y.: The Ronald Press Company 1944. – P. 123

It is proved necessity of differentiation of the contents and pedagogical means of formation at senior pupils of professional claims during studying humanitarian subjects.

Key words: differentiation, the contents and pedagogical means, professional claims.

Обосновано необходимость дифференциации содержания и педагогических средств формирования у старшеклассников профессиональных притязаний в процессе изучения гуманитарных предметов.

Ключевые слова: *дифференциация, содержание и педагогические средства, профессиональные притязания.*

УДК 378.14:51(07): 004.42*Л.Г. Пилипчук, м. Київ*

ВПЛИВ ПРАЦЕЛЮБНОСТІ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Розглянуто фактори, що впливають на розвиток творчих здібностей молодших школярів та обгрунтована необхідність виховання в них працелюбності.

Ключові слова: працелюбність, творчі здібності

У наш час технічний і соціальний прогрес суспільства значною мірою залежить від інтелектуального розвитку працівників. Відомо, що рівень розвитку суспільства визначають інтелектуальні та творчі здібності працівників, а не тільки їх професійні знання та вміння. Підготовка працівника нового типу починається зі школи. Виходячи з потреб суспільства, школа повинна озброювати учнів не тільки знаннями та вміннями, а й методами творчої пізнавальної та практичної діяльності, розвивати творчі здібності учнів, готувати їх до активної практичної діяльності.

Реалії сьогодення вимагають від вчителів середньої школи пошуку нових ефективних форм і прогресивних методів навчання, які були б адекватними новій парадигмі освіти. Одним з найбільш перспективних шляхів удосконалення навчального процесу є впровадження методів активного навчання, що будуть сприяти розвитку творчих здібностей школярів. Не замінюючи собою традиційних, методи активного навчання розширюють їх межі і можливості, припускають практичне застосування знань з урахуванням конкретних умов, в конкретних колективах, з конкретними людьми. Сама інтелектуальна робота над матеріалом, власне творча активність дітей призводять до його запам'ятовування навіть тоді, коли не стоїть спеціальне завдання запам'ятати. "Істинну силу навчання має лише в тому випадку, якщо пізнавальна діяльність на уроці викликає у школярів радість, задоволення, захопленість пізнанням" [4]. Активне навчання має на меті залучити кожного учня в навчальний процес не як пасивного об'єкта, а як

безпосереднього учасника, який самостійно, по-творчому виробляє рішення і одночасно з цим розвивається особистість шляхом включення її в процес сумісної колективної діяльності.

Останнім часом у розвинених країнах багато уваги приділяється проблемам реформування шкільної освіти, удосконаленню навчального процесу шляхом впровадження методів активного навчання, що будуть сприяти розвитку творчих здібностей школярів. Ця проблема є актуальною і для України. Як зазначено у статті В.Г. Кременя “Суспільство знань і якісна освіта” [1], до основних цілей реформування освіти відносяться:

- зміна функцій навчального процесу з метою навчати учнів самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя;
- формування розвиненої, творчої, самодостатньої особистості в умовах нескінченної множини різноманітних, часто суперечливих, інформаційних впливів з усього світу;
- впровадження принципу дитиноцентризму, що потребує як зміни навчальних планів, так і зміни взаємовідносин вчителя й учня, коли вчитель має бути партнером учня в навчанні і розвитку;
- забезпечення рівних можливостей дітей у здобутті якісної освіти незалежно від місця проживання, статку і статусу їх сімей [1].

Сприятли досягненню зазначених цілей реформування освіти – важливе і актуальне завдання, виконання якого може слугувати певною мірою і дана робота. Окремі аспекти проблеми формування творчих здібностей знайшли своє відображення у дослідженнях вітчизняних науковців (А. С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, Т.В. Кудрявцев, С.Е. Матушкін, Є.А. Милерян, Т.С. Михальчик, І.Г. Майорова, В.О. Моляко Я.А. Рожнев, В.П. Струманський, Є.А. Фарапонова, І.П. Фрейтаг, В.В. Чебишева та ін). Важливу роль у формуванні творчих здібностей відіграє працелюбність, яка розглядається з позиції умінь наукової організації праці, раціонального використання робочого часу (Е.Д. Варнакова), планування своєї роботи, умінні контролювати її якість, працювати в колективі, творчо відноситися до праці (В.П. Струманський, Д.М. Зембицький, Е.А. Фарапонова, Е.А. Милерян,).

Метою даної статті є визначення факторів, які впливають на розвиток творчої особистості: виховання працелюбності, правила педагогічного спілкування та ролі вчителя у навчально-виховному процесі, розвиток самостійності, ініціативи, незалежності при вирішенні конкретних завдань, прагнення здійснювати оригінальну діяльність, врахування вікових й індивідуальних особливостей школяра, соціального середовища, ігор, які за умови педагогічного виправданого використання, могли б сприяти розвитку творчого потенціалу особистості.

Творчість – це діяльність людини, спрямована не тільки на творення нових за змістом та формою матеріальних та духовних цінностей, але й на розвиток самої особистості. Творчість забезпечується діяльністю особистості, тобто її цілеспрямованою активністю і посиленою працелюбністю. Серед структурних компонентів творчих здібностей виділяються:

- мотиваційний компонент (інтерес і прагнення до певного виду праці нового за змістом, прагнення і готовність внести зміни у засоби і предмет праці);
- творчі якості особистості (самостійність, ініціатива, незалежність при вирішенні конкретних завдань, прагнення здійснювати оригінальну діяльність);
- організаційний компонент (планування праці, організація міжособистісних відносин).

Розрізняють здібності різного рівня – навчальні та творчі. Навчальні здібності пов'язані із засвоєнням вже відомих способів виконання діяльності, одержанням знань, умінь і навичок. Творчі здібності пов'язані з утворенням нового, оригінального продукту, знаходженням нових способів виконання діяльності. На жаль сучасне навчання розвиває в дітях найчастіше лише виконавські здібності, а більш складні та важливі – творчі, залишаються сформованими на недостатньому рівні.

На думку А.С. Макаренка, [2] “якщо суспільство надає перевагу покірним виконавцям, що вміють тільки ретельно повторити готове, то суспільство влаштовано погано і треба його змінити. Творча діяльність, як більш складна, під силу лише людині, виконавча ж може бути перекладена і на тварин, і на машини”.

В педагогічній практиці домінує авторитарна позиція вчителя, вихованого соціальною реальністю, що призводить до часткового включення педагога в живе безпосереднє

спілкування з учнем. Ще Ейнштейн говорив, що природа щедро наділила кожну здорову дитину можливостями розвиватися і потрібно лише знайти, як реалізувати ці можливості, і тоді кожен здоровий малюк зможе піднятися на найбільші висоти творчої діяльності і творчість для всіх дітей в тому чи іншому ступені є нормальним та постійним супутником їх розвитку.

Проведений нами аналіз досліджень дозволив зробити висновок, що розвиток творчих здібностей молодших школярів є процесом багатоаспектним. Серед сукупності таких аспектів слід виділити:

1. Основою для розвитку творчих здібностей є виховання працелюбності. Аналіз наукових джерел з проблем виховання працелюбності дає можливість визначити, що працелюбність – категорія багатогранна. Вона проявляється, з одного боку, в яскраво вираженому позитивному ставленні до праці на поведінковому рівні й спрямована на усвідомлення дитиною суспільної необхідності та особистісної значущості праці для кожного. Вона виявляється в активній участі у різних видах трудової діяльності. З іншого – це комплекс сформованих таких моральних якостей як старанність, відповідальність, дисциплінованість, самостійність, організованість, наполегливість тощо. Ці якості зможуть протистояти користі, егоїзму.

2. Важливою педагогічною умовою виховання працелюбності є систематичне залучення молодших школярів до суспільно-корисної праці, де формуються трудові уміння і навички. Усвідомлення учнем свого місця у колективній праці відіграє досить важливе значення у вихованні моральної готовності до трудової діяльності. В.О. Сухомлинський писав, що якщо учень протягом багатьох років бере участь у колективній праці, то він проходить таку школу, яка непідвласна ніяким переконанням, адже тут він випробовує свої сили, порівнює себе з іншими. Спільна робота виховує такі моральні якості як самодисципліну, вимогливість і відповідальність. Необхідною вимогою до проведення суспільно-корисної праці слід вважати її правильну організацію. Відомо, що творча діяльність можлива на основі використання конкретних знань, умінь і навичок. Однак, учні не завжди уміють самостійно використовувати свої знання на практиці, а також не завжди можуть перебороти труднощі у процесі виконання творчого завдання. Тому дуже важливо вчителю сприяти встановленню

зв'язку між їхніми наявними знаннями уміннями і навичками та тим завданням, яке потрібно виконати, тобто виховувати наполегливість, ініціативу.

3. Педагогами-практиками доведено, що невід'ємною умовою у процесі виховання творчої особистості слід вважати роль вчителя і створення ним гуманного середовища. Учень молодшого шкільного віку повинен мати зразок, приклад для наслідування, в ньому потрібно посіяти іскру до творчості, тобто спрямувати їх на шлях пошуків. Досліджуючи проблеми, що впливають на розвиток творчих здібностей у молодших школярів, ефективних педагогічних умов щодо їх формування, слід відзначити, що вони в основному пов'язані з навчально-виховним процесом. Загальноосвітня школа накопичила значний досвід роботи з трудового навчання і виховання. Вченими-педагогами визначені основні поняття та головні напрямки виховання працелюбності, проведені дослідження з методики виховання працелюбності молодших школярів, яка ґрунтується на основних принципах діяльнісного підходу та засадах гуманістичної педагогіки.

Вчитель – центральна фігура навчально-виховного процесу. Від його творчої діяльності залежить успіх у вихованні і навчанні молодших школярів. Найважливіша функція педагога в тому, щоб допомогти учню своєчасно осмислити придбаний досвід. При вмільї інструментовці та правильно вибраній позиції педагога акт спільного осмислення стає актом співробітництва, співтворчості, адже сама природа творчості суперечить прямому управлінню цим процесом.

Рівень спілкування педагога найперше зумовлюється його гуманістичною спрямованістю, ставленням до дітей, до своєї педагогічної діяльності. Гуманне педагогічне спілкування, що забезпечувало б розвиток творчих здібностей, може відбуватися лише в середовищі, яке має сприятливий вплив на всіх: дітей, батьків, учителів. Таке середовище не перешкоджає постійному спілкуванню дітей, дає змогу висловлювати свої міркування. Існування педагогічного середовища неможливе без повної довіри всіх учасників спілкування без відвертості, щирості. Талант вчителя криється в умінні його діалогічного спілкування з учнями. Діалог виступає в ролі механізму розвитку творчого мислення. Засобами комп'ютерно-орієнтованих навчальних систем можна створити на уроці умови для "квазідіалогу" учня

з комп'ютером. При цьому для школярів комп'ютер уособлює віртуального співрозмовника.

4. Психологами-практиками доведено, що велике значення для дитячої творчості мають соціальні контакти, в які вступає дитина з самого початку життя. Відразу ж після свого народження дитина зустрічається з соціальним оточенням, яке складається з її батьків. Саме батьки та батьківська педагогіка мають величезний вплив на розвиток дитячої особистості, на формування її власної Я-концепції, тобто системи уявлень про себе, на основі якої вона взаємодіє з іншими людьми. У процесі виховання людської особистості навколо неї діє багато різноманітних сил, які так чи інакше впливають на її розвиток, у тому числі і на розвиток обдарованості: сім'я, особистість педагога. Порівнюючи дитину з брилою мармуру, В.О. Сухомлинський “бачив коло неї дуже багато скульпторів, кожен з яких має за мету вирізати скульптуру. Але не завжди ці скульптури діють, як злагоджений симфонічний оркестр. Так, чи інакше, саме педагог має стати, за його словами, чутливим, мудрим, досвідченим, обережним і сміливим диригентом цієї гармонії, гармонії творення людини” [4].

Слід сказати і про те, що, як свідчать численні інтерв'ю та спогади відомих музикантів, математиків, олімпійців тощо, результати, яких вони досягли, були б неможливі без активної підтримки з боку сім'ї. Та це й зрозуміло, батьки повинні захищати свою дитину від негативного соціального впливу, створювати умови для розвитку, бо саме тут, в сім'ї, закладаються підвалини для майбутніх талантів. Але треба застерігати батьків від таких негативних проявів батьківської любові, як любові – замилування, деспотичної та любові-відкупку. У таких сім'ях діти живуть серед людей і не знають людей, виростаючи “емоційними невігласами”.

Перечитуючи роботи В.О. Сухомлинського, на сторінках яких він звертається з порадами до батьків, виділяємо основні заповіді, керуючись якими можна зберегти емоційну сприйнятливості дитячої душі, розвивати творчі здібності і в той же час виховувати дитину, пристосованою до життя та відповідальною за свої дії. “Материнська школа” повинна виховувати в дитині ніжне, чутливе, чуйне серце. Щоб дитина пізнавала навколишній світ не тільки розумом, а й серцем “Дбайте про багатство емоційних стосунків у сім'ї, – пише Сухомлинський у роботі “Сто порад учителям”.

5. Як свідчить практика, до важливої умови розвитку творчої особистості молодших школярів не можна не віднести такий важливий фактор як використання у навчально-виховному процесі навчальних ігор та ігрових моментів. Включення ігор у навчально-виховний процес виправдано як з дидактичної, так і з психологічної точки зору. За характером ігрової методики виділяють такі типи ігор: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, творчі та ігри-драматизації. У грі дитина творить оточуючу її дійсність. Гра повинна бути вільною та самостійною діяльністю, що виникає з ініціативи дитини. Примус до гри перетворює її в регламентовану діяльність. Вихователь повинен надихати дітей на творчість в грі. Такі ігри сприяють психологічній розкріпаченості та свободі прояву особистісного “Я” [5]. Педагогам експериментальних класів слід застосовувати рольові та імітаційні ігри. Наприклад, рольова гра: інсценування учнями певної ситуації, заданої вчителем, або вигаданої учнями, в якій вільно імпровізують окремі життєві ролі і роблять власний вибір. До них можна віднести такі ігри як: “Чарівний стілець”, “Хочу і треба”, “Так – ні – може бути”, “На твоєму б місці”, “Чарівна скатертина” та ін.

Ігри є дійовим дидактичним засобом, що стимулює ініціативу, творчий пошук, вони сприяють підвищенню мотивації навчання, формуванню вміння колективно діяти, підкоряти свої інтереси колективним цілям. Адже розвивальні навчальні ігри спрямовані на розвиток дослідницьких умінь і творчого потенціалу. Особливо для молодших школярів гра є ефективним методом навчання. І старшокласники, і, навіть, студенти, краще сприймають і засвоюють матеріал, якщо він поданий у формі гри. Ігрові цілі значимі для учасників гри головним чином на початку роботи, виступаючи фактором “запуску” діяльності. Під час організації гри потрібно знайти адекватне співвідношення умовної та реальної дійсності, визначити об’єм та характер діяльності ігор. В ділових іграх “закладені” ігрові та педагогічні цілі. Суть педагогічних цілей полягає у розвитку творчої особистості. І ті й інші цілі повинні складати гармонічну єдність. Слід створити мотиваційну основу гри, в якій пізнавальні мотиви займають домінуючу роль. Приймаючи певні ігрові ролі, розігруючи відповідні ставлення під час гри, дитина творить самого себе як суб’єкта конкретної діяльності. Для гри характерні емоційність, активність та творчість. Слово, лаконічна фраза мають також велике значення і можуть

бути використані в якості ігрового елемента, коли вони сказані емоційно і в потрібний момент гри.

Позитивно оцінюючи навчальні ігри в цілому, слід враховувати, що надмірне захоплення іграми може дати небажаний результат. Розважальність може спричинити негативний вплив на вольові якості школярів: навчання і праця не можуть ґрунтуватись лише на емоційно привабливій діяльності. Готовність до праці передбачає вольові зусилля, готовність до виконання малоцікавих, проте необхідних завдань.

Врахування охарактеризованих нами вище факторів розвитку творчих здібностей молодших школярів реалізується за допомогою ефективних педагогічних умов, які передбачають використання методів активного навчання. Такі методи мають на меті залучити кожного учня в навчальний процес не як пасивного об'єкта, а як безпосереднього учасника, який самостійно, по-творчому виробляє рішення і одночасно з цим розвивається як особистість.

Література:

1. Кремень В. Г. Суспільство знань і якісна освіта // Всеукраїнський громадсько-політичний тижневик "Освіта" / В.Г. Кремень. – № 13-14. – 21-27 березня 2007 р.
2. Макаренко А. С. Собр. соч. в 7-и том. – Т.5: Цель воспитания / А.С. Макаренко. – М., 1947. – 572 с.
3. Піщенко О. В. Дидактичні ігри, їх види і значення в навчально-виховному процесі // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2007. – Вип. 46. – Т. 1. – С. 129-140.
4. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю: вибрані твори / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1988. – 310 с.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

The factors influencing development of creative abilities of younger schoolboys are considered and necessity of education at them diligence is proved.

Key words: *diligence, creative abilities.*

Рассмотрены факторы, влияющие на развитие творческих способностей младших школьников и обоснована необходимость воспитания у них трудолюбия.

Ключевые слова: *трудолюбие, творческие способности.*

УДК 371.214.19: 33 (048)**О.О. Метельська, м. Київ**

ФОРМУВАННЯ ЕТИКО-ЕКОНОМІЧНИХ МОТИВІВ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ КЕЙС-МЕТОДУ

У статті розглядаються проблеми виховання мотивів етичних цінностей старшокласників. Уточнюються поняття “метод” та “Кейс-метод”. Наводиться приклад впровадження “Кейс-методу” у педагогічну практику. Доводиться доцільність впровадження “Кейс-методу” при проведенні уроків суспільствознавчого циклу.

Ключові слова: етичні цінності, мотиви, старшокласники, метод, Кейс-метод.

Виховання у молоді моральної самосвідомості, а саме дій під час економічної діяльності, стає основним завданням сучасної педагогіки. Оскільки молоді люди у сучасному світі є суб'єктами активної економічної діяльності, то саме виховання морального ставлення та впровадження етичної діяльності стає головним під час роботи з старшокласниками [4, с. 139]. Проблема перетворення теоретичних етичних цінностей на практичне використання останніх займає одне з першочергових місць у виховному процесі. При цьому слід пам'ятати, що сучасне економічне виховання повинне відповідати загальним дидактичним вимогам. Однією з таких вимог – це вимога застосування правильного методу.

Мета цієї статті: уточнити поняття “метод” та “Кейс-метод”, довести доцільність впровадження “Кейс-методу” при проведенні уроків суспільствознавчого напряму, розглянути вплив даного методу на формування етичних цінностей економічної культури старшокласників.

У психолого-педагогічній літературі можна знайти декілька трактувань терміну “метод”. Загальне розуміння методу як категорії науки з філософської точки зору визначає його спосіб досягнення мети, певним чином впорядковану діяльність [1, с. 21]. Під методом виховання О. Кондратюк розуміє певні способи систематичного впливу на особистість школярів з метою формування їх суспільної свідомості та поведінки.

Г. Щукіна визначає метод як прийоми та засоби педагогічного впливу на учня, за допомогою якого здійснюється цілеспрямоване формування якостей його особистості. На думку Б. Шемякіна метод виховання являє собою способи, за допомогою яких здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив на свідомість, поведінку вихованців, на формування у них необхідних якостей, на збагачення їх досвіду корисної діяльності. А. Нісімчук вважає, що метод виховання є способом впливу на свідомість, почуття, волю, поведінку і систему відносин учня. В роботах Ю. Бабанського, В. Беспалько, М. Скаткіна, І. Лернера, М. Нікандрова метод виховання трактується як спосіб переконання, як сукупність прийомів виховної роботи, як прийоми спільної діяльності вчителя та учнів по розв'язуванню конкретного виховного завдання тощо. Т. Богачик зазначає, що під методом розуміється форма процесу навчання, форма стосунків учителя й учнів.

Останнім часом здійснюється активна психолого-педагогічна робота, спрямована на пошук, вдосконалення та реалізацію в педагогічну практику елементів інтерактивного виховання. Інтерактивна модель передбачає, що навчальний процес відбувається в умовах активної роботи взаємодії всіх сторін навчання (вчителя та учнів) [2]. Інтерактивні методи виховання передбачають здебільшого застосування методу моделювання реальних життєвих ситуацій, спрямованих на спільне розв'язання проблеми, а також рольових ігор (стратегій). Дана модель базується на ствердженні, що практична діяльність учнів веде до більш високого рівня засвоєння наданого матеріалу. Поєднання різних видів діяльності надає відмінні якісні показники засвоєння знань. Прикладом таких технологій може бути "Кейс-метод".

Кейс – це опис, як правило, у формі розповіді, етико-економічної ситуації, яка потребує вирішення або ухвалення конкретного рішення [6, с. 181–188]. Зазвичай, ця розповідь починається з надання найважливіших фактів, що стосуються питань організації, особистості, групи, про які йде мова. Це можуть бути історичні дані, опис діяльності чи становища. Як правило, за розмірами кейси займають одну чи дві сторінки тексту. Мета, яка ставиться в роботі над кейсом, – це формування у старшокласників проблемно-орієнтовного

мислення та вироблення навичок з ухвалення етико-економічних рішень на основі аналізу складних реальних ситуацій, виявлення проблем та/або можливостей, аналізу альтернативних варіантів і знаходження найкращого з них, розробкою обґрунтування та формування рекомендацій для виправлення становища і подальших дій особистості.

Розглянемо основні етапи реалізації кейс-методу: 1) учні повинні прочитати і перечитати текст кейсу, зробивши короткі нотатки та позначки у робочому зошиті; 2) аналіз фактів – старшокласники повинні виділити основні етико-економічні параметри поставленої ситуації та проблеми, що їх спричинили; 3) виявлення основних проблем – під час читання кейсу та засвоєння з нього інформації старшокласники повинні надати відповіді на запитання: “У чому полягає проблема?”, “У чому полягають етичні причини, які призвели до такої ситуації?”, “До яких дій потрібно вдатися в цій ситуації?”; 4) знаходження альтернативних шляхів розвитку подальших подій; 5) оцінка альтернативних шляхів розвитку подальших дій; 6) розробка припущень щодо розвитку подальших етико-економічних подій; 7) ухвалення рішення або розробка рекомендацій.

Для розгляду кейсів може бути корисний перелік найпростіших помилок, які допускають старшокласники, а також поради.

1. Старшокласники мають тенденцію до неправильного повторення частин тексту з умов кейсу. Для уникнення цього вчителю потрібно пам'ятати про суть проблеми і задавати запитання: “Як цей матеріал, про який доповідаєте, впливає на проблему, що вирішується?”
2. Школярі часто мають схильність до констатування своїх висновків без відповідного обґрунтування. Всі відповіді повинні бути обґрунтовані й аргументовані. Для цього мають бути такі зв'язуючі звороти як: “тому, що ...”, “у зв'язку з тим, що ...”, “наслідком цього є те, що ...”.
3. У деяких старшокласників представлені докази під час захисту кейсу не збігаються з висновками, які вони зробили. В такому разі вчитель має конкретно вказати на це і дати можливість школярам переробити свою роботу.
4. Поширеною помилкою під час розглядання кейсу та розробки шляхів подолання проблем є непослідовність в

аналізі, системності, комплексності при розгляді всієї сукупності проблем та фактів і невміння чітко відокремлювати найголовніше і концентрувати увагу на ньому.

5. У процесі захисту кейсу не можуть бути аргументом особиста позиція й особисті мотивації вчителя.

Розглянемо основні етапи впровадження “Кейс-методу” у педагогічну практику та корисні поради щодо його проведення:

1. Для роботи над кейсом школярі розподіляються на групи в кількості, яка вказується вчителем. Рекомендована кількість школярів 4–5 чоловік у групі.
2. Обов’язковим елементом є обрання в рамках кожної групи керівника (президента) групи. На нього покладаються організаційна робота групи. Він має продемонструвати свої здібності до організації роботи, керування процесом обговорення в межах своєї групи, а також до презентації своєї групи та здобутих результатів у захисті роботи.
3. Важливим елементом у роботі президента групи є оцінка внеску кожного члена групи в загальний здобутий результат.
4. Звіт за результатами кейсу готується письмово. Захист кейсу проходить публічно, в цьому беруть участь всі члени групи, доповідаючи про якусь частину роботи. Така форма захисту, крім оволодіння етико-економічним матеріалом, має за мету надбання навиків публічних виступів і ведення дискусії.
5. Після проведення доповіді відбувається обговорення. В обговоренні беруть участь усі старшокласники. Вони мають задавати запитання по суті доповіді, надаючи свої зауваження та/або вказуючи на найбільш вдалі знахідки в аналізі ситуації.
6. По закінченні обговорення всіх кейсів складається рейтинг за виступами груп, вчитель робить свої загальні зауваження та дає рекомендації.

Наведемо приклад Кейса “Успіх “fair trade” на світовому ринку”.

В західноєвропейських та американських магазинах все частіше можна побачити продукти з лейблом “fair trade” – “Справедлива торгівля” [5, с. 36]. Ці продукти коштують дещо дорожче, ніж їх аналоги з емблемами світових виробників, але різниця у ціні не відлякує покупців. Більшість споживачів знають, що “Справедлива торгівля” – це скоріше соціальний проект, ніж економічний. Фермери чи робітники кооперативів країн, які

розвиваються, виробляють ряд продуктів (як правило, це фрукти, кава, чай, дрібні товари для дому, текстиль, одяг, компакт-диски з записами національної музики, квіти тощо), за які отримують плату більшу за ринкову. Різницю сплачують споживачі, які разом з товаром отримують впевненість в тому, що їх гроші пішли на добрі справи.

Наприклад, кожний, хто купив пакет тросникового цукру із Малаві з аббревіатурою KCG (Kasinthula Cane Growers), знає, що вніс власний внесок у життя невеликого селища Нчабо. У місцевості, де вирощується цукровий тросник, дуже мало води. Підприємці повинні були взяти великий кредит для створення системи поливу трьох гектарів полів. Внаслідок сильної інфляції малазійської валюти сума боргу збільшилась у десятки разів. Реалізуючи урожай місцевим трейдерам, фермери зрозуміли, що працюють в мінус, оскільки отриманих грошей не вистачає навіть на погашення боргу. В 2002 році фермери пройшли сертифікацію "fair trade" і зараз отримують справедливу ціну. Формула ціноутворення на відповідні продукти включає в себе витрати на виробництво та справедливу оплату праці.

Таким чином, малазійські підприємці отримали потрібні кошти на виплату кредиту та заробітної праці, впровадили у життя проекти життєзабезпечення селища. Пробурили дві глибокі свердловини, тепер їм не потрібно ходити по воду до найближчої річки, в якій мешкає велика кількість крокодилів. Зараз готується до відкриття найважливіший проект селища – лікарня.

Продукти з лейблом "fair trade" стають справжнім трендом Західних країн. Навіть великі комерційні компанії розглядають такі кооперативи як партнерів. Так, компанія Nike залучила у виробництво продукцію "fair trade".

Світова економічна криза поки не відобразилась на об'ємах продажу товарів даної групи – цільова аудиторія споживачів обирає товари із морально-етичних мотивів та знає, що різниця у два долари здатна прогодувати одну африканську сім'ю протягом доби.

До наведеного Кейсу можна надати наступні завдання:
1) Визначте основні етико-економічні фактори створення "fair trade".
2) Назвіть мотиви споживачів зазначеної продукції.
3) Запропонуйте власну гіпотезу етико-економічного позиціонування торговельного лейбла "fair trade" на ринку.

З метою перевірки впливу описаного методу на формування етико-економічної мотивації старшокласників нами було проведено педагогічний експеримент, в якому було зроблено акцент на вивчення особливості формування морально-етичних цінностей економічної культури старшокласників. Нами було сформовано дві групи учнів: контрольну та експериментальну. Учні контрольної групи (К) протягом навчання у 10 класі не одержували формальної підготовки з основ економічної етики. Морально-етичні цінності, які людина застосовує при здійсненні та плануванні усіх видів економічної діяльності, спеціально не розвивались. Процес їх формування відбувався під час вивчення предметів суспільствознавчого циклу та курсу “Основи економіки”. В плані реалізації змісту навчання, в експериментальній групі Еокрім зазначених педагогічних методів широко використовувалися Кейс-метод.

В дослідженні приймали участь понад 500 учнів м. Києва та Київської області. Вивчення розвитку мотивації старшокласників здійснювалось за допомогою методики “Шкала оцінки мотивації” Д. Крауна та Д. Марлоу [3, с. 12–16]. Дослідження мотивів вибору старшокласниками напрямів етико-економічної діяльності здійснювалось за методиками, розробленими О. Потемкіною [185, с. 641–648]. Нами були з’ясовані основні орієнтації особистості: на процес, результат, альтруїзм та на егоїзм, орієнтації на працю, свободу, владу та гроші.

Отримані в ході педагогічного спостереження результати поділялися на чотири основні категорії, які відповідають сформованості наступних етико-економічних мотивів на рівнях: високому, середньому, нижньому за середній та низькому (В, С, СН, Н) відповідно.

Високий рівень (В) відповідав гармонійним орієнтаціям старшокласників, пріоритетністю орієнтації праці, свободи, результативності, прояву альтруїзму. Середній рівень (С) відповідав гармонійним орієнтаціям учнів на працю, гроші, свободу, результат. Нижчий за середній рівень (СН) відповідав низькій мотивації, з слабкою орієнтацією учнів на працю, гроші, свободу, результат поряд з високою орієнтацією на владу. Низький рівень (Н) показував дисгармонічні орієнтації особистості, з сильно вираженими орієнтаціями влади, грошей, егоїзму. Результати дослідження приведено у табл. 1.

Таблиця 1

**Динаміка розвитку етико-економічних
мотивів старшокласників**

Рівень	Експериментальна група E ₂ (абс / %)			Контрольна група К (абс / %)		
	до експ.	після експ	зміна	до експ.	після експ	зміна
В	10 / 3,9	57 / 22,23	+ 18,33	9 / 3,4	14 / 5,3	+ 1,9
С	29 / 11,31	91 / 35,49	+ 8,82	12 / 4,6	16 / 6,1	+ 1,5
НС	37 / 14,43	56 / 21,84	+ 7,41	19 / 7,2	29 / 11,0	+ 3,8
Н	178 / 70,36	50 / 20,53	- 49,83	212 / 84,8	203 / 77,6	- 7,2

Примітка: В – високий рівень; С – середній рівень; СН – нижчий за середній; Н – низький рівень; до експ. – до початку формуючого експерименту; після експ. – після формуючого експерименту

Виходячи з одержаних результатів, можна зробити наступні висновки:

- у групі Е високий рівень мотивації етико-економічного спрямування показали 22,23% учнів (на 18,33% більше), середній рівень – 35,49% (на 8,82% більше), нижчий за середній рівень – 21,84%, 20,53% школярів залишили рівень етико-економічних мотивів на низькому рівні, який зменшився на 49,83%;
- результати спостережень за учнями контрольної групи дали наступні результати: високий рівень виявили 5,3% учнів (на 1,9% більше), середній – 6,1% опитаних (на 1,5% більше), нижчий за середній – 11,0% учнів (на 3,8% більше), 77,6% старшокласників – показали низькі результати (на 7,2% менше).

Порівняння прояву провідних мотивів при виборі сфери етико-економічної діяльності показало, що незважаючи на те, що в експериментальних та контрольній групах чільне рангове місце посіли матеріальні мотиви, подальше ранжування значущості мотивів вибору відповідних видів етико-економічної діяльності старшокласниками експериментальних груп мало більш чітку соціальну, пізнавальну та моральну спрямованість.

Як свідчать отримані дані, на уроках суспільствознавчого циклу (Історія України, всесвітня історія, Правознавство, Економіка) доречно використовувати “Кейс-метод.” Він сприяє підвищенню рівня пізнавальної самостійності й активності старшокласників,

розвитку репродуктивних (бесіда, опорні схеми), евристичних навичок (пошук проблеми, евристична бесіда, “мозкова атака”). Використання інтерактивних методів в значній мірі сприяє формуванню у старшокласників не лише етичних і економічних знань та вмінь, але й досвіду етико-економічної діяльності, життєвої позиції, визначеного особистого ставлення до соціальних етичних, економічних явищ, які ґрунтуються не лише на емоціях, а й на всебічному етичному та економічному аналізі, розвитку етико-економічно значущих якостей особливості та ін.

Література:

1. Аза Л.А. Воспитание как философско-социологическая проблема / Л.А. Аза. – К. : Наукова думка, 1993. – 128 с.
2. Євтушенко Р.І. Книга вчителя історії, етики, основ правознавства: Довідково-методичне видання / Р.І. Євтушенко, О.В. Галєгова. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 224 с. – (Бібліотека вчителя).
3. Карелина А. А. Психологические тесты / А.А. Карелина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 312 с. – (Практическая психология).
4. Моральні цінності як складова діяльності суб’єктів в умовах ринку : матеріали міжнародної науково-практичної конференції [Економічна теорія: сучасна парадигма та її еволюція на порозі ХХІ століття], (Київ, 1–2 березня 2000 р.) – К. : КДТЕУ, 2000. – 204 с.
5. Олешко О. Вкус справедливости / О. Олешко. – К. : Профиль, 2009. – 64 с. – (Профиль ; №10).
6. Старостіна А.О. Маркетинг: Навч. посіб. / А.О. Старостіна, О.В. Зозулов. – К. : Знання-Прес, 2003. – 326 с.

The article covers problems of educational motives of ethical values among senior pupils. The concept of “method” and “Case-method” definitions are more exactly defined. An example of “Case-method” in teaching practice is given. The reasonability of “Case method’s” adoption is proved for lessons public cycle held.

Key words: *ethical values, motives, high school, method, Case-method.*

В статье рассматриваются проблемы воспитания мотивов этических ценностей старшеклассников. Уточняются понятия “метод” и “Кейс-метод”. Приводится пример внедрения “Кейс-метода” в педагогическую практику, целесообразность внедрения “Кейс-метода” при проведении уроков обществоведческого цикла.

Ключевые слова: *этические ценности, мотивы, старшеклассники, метод, Кейс-метод.*

УДК 37.048.4

О.В. Скалько, м. Київ

РИНОК ОСВІТНІХ ПОСЛУГ І РИНОК ПРАЦІ: СУЧАСНІ ЗАВДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ

Проаналізовано сучасний ринок освітніх послуг і ринок праці й на основі отриманих результатів визначені сучасні завдання професійної орієнтації учнів.

Ключові слова: ринок освітніх послуг, ринок праці, професійна орієнтація.

За часів радянської влади всі випускники вищих навчальних закладів отримували роботу за розподіленням. Багато хто намагався взяти відкріплення, залишитися за місцем навчання. Особливо, якщо випускник навчався у Москві, Ленінграді, Києві. Але все ж таки всі мали хоча б орієнтовне місце роботи. При цьому найменша зарплата та мінімальні пільги молодому спеціалісту були забезпечені. Зараз подібного немає: освіта – це одна сфера, а робота – зовсім інша.

Метою статті є обґрунтування необхідності врахування у професійній орієнтації учнів старшої школи специфіки попиту на ринку праці на певні категорії фахівців та ринку освітніх послуг.

Англія (як і Сполучені Штати Америки) за останні десятиліття доклала значних зусиль, щоб всі шахти, нафтовидобувні свердловини та інше шкідливе для екології виробництво розташувати за межами власної країни, а собі залишити тільки менеджерські, тобто управлінські функції. Тому в них уже давно відбувається гуманітаризація освіти. Природничі науки в такому занепаді, що програмістів запрошують із Росії, України, Китаю та Індії.

Україна ж, як відомо, наповнює свій бюджет із продуктів сталеливарної та хімічної промисловостей та сільського господарства. Всі три галузі перебувають на даний час в занепаді. Останнім часом ми не витримуємо конкуренцію з Росією та Китаєм у галузі продажу сталі. Здебільшого тому, що її виплавлення проводиться застарілими методами. Причина цього не відбувається оновлення виробництва.

Все це веде до відтоку кваліфікованих спеціалістів із виробництва, тому й технічна освіта перебуває в занепаді – у

нас вона вважається престижною, а молоді інженери та висококваліфіковані робочі, якщо такі ще подекуди зустрічаються, намагаються виїхати на Захід. Теж саме стосується і хімічного виробництва. Молоді хіміки, після закінчення університету ім. Т. Г. Шевченка, їдуть стажуватися в Німеччину, і, намагаються там залишитися. Третя галузь, що формує бюджет країни – сільське господарство. Стан села невтішний. Молоді в селі мало. Вітчизняних фермерів держава не підтримує. Це лише невеличкий зріз соціально-економічного стану в нашій державі.

А що ж робиться в системі освіти? Кожен рік система освіти готує і випускає все більше юристів, економістів, менеджерів, менчендайзерів і т. п. Здебільшого випускник якого-небудь вузу, намагаючись влаштуватися на роботу на певне підприємство, не може порозумітися з начальником відділу кадрів лише тому, що спеціальність, яка зафіксована в нього у дипломі, відсутня у кваліфікаційному довіднику професій.

Середні навчальні заклади, в тому числі й нового типу, вважають своє завдання виконаним і перевиконаним, якщо забезпечують 100% вступ своїх випускників у вищі навчальні заклади. Таким чином, школа, гімназія чи ліцей готує учня не до життя, а до вступу у вищий навчальний заклад.

Зрозуміло, чому так багато юристів та економістів і мало технічних і природничих спеціалістів. Технічні і природничі науки потребують значних зусиль від людини під час оволодіння їх основами. Сучасна молодь, яка концентрується у великих містах і зовсім не привчена до праці (як колись привчались змалечку сільські діти), нездатна оволодіти природничими і фізико-математичними дисциплінами. Тим більше, що в школах не вистачає таких учителів. Отже, куди піти вчитися? Звичайно, оволодівати професією юриста або ж економіста у вузі, хоча б вже й за власний кошт.

Можна стверджувати, що освіта все ж таки незалежна від ринку, від економіки і, врешті решт, від політики. І не можна її так утилітарно та вузько прагматично сприймати. Можливо, це було б і справедливо, коли б у школі, особливо в старшій, здійснювався якісний освітній процес.

У такому складному і скрутному становищі на ринку праці і ринку освітніх послуг одним із основних завдань профорієнаторів є організація взаємодії між школою, вищими навчальними закладами та державною службою зайнятості. Шкільні профорієнатори можуть здійснювати цей зв'язок і вчасно

інформувати учнів про попит на ринку праці на окремі категорії фахівців й ознайомлювати їх зі світом професій. Адже більшість наших дітей живе, на жаль, у віртуальній реальності біля комп'ютерів та телевізорів. Тому мрії їх формуються не під дією книжок, де оспівується мужність, цнота, безкорисливість, а під впливом засобів масової інформації. Відтак зрозумілим видається їхнє бажання працювати в тих сферах діяльності, де можна швидко розбагатіти.

Одним із найважливіших чинників інформування учнів про особливості ринку освітніх послуг і ринку праці є професійна компетентність педагогічних працівників середніх і вищих навчальних закладів.

Ще за часів радянської влади склалася система, за якою вищі навчальні заклади орієнтувалися, передусім, на престижні спеціальності, без огляду на кон'юнктуру ринку праці й попиту на певні категорії фахівців. Одним з найбільш злоякісних явищ сучасної освіти є відкриття непрофільних для вузу факультетів і спеціальностей. Так, наприклад, у рекламному оголошенні національного авіаційного університету тільки чотири безпосередньо стосуються авіації, а біля п'ятдесяти спеціальностей та напрямів освіти пов'язані, зокрема, з психологією, соціологією, правознавством, економікою та ін. Звичайно, забезпечити кожний напрям кваліфікованими викладачами і працевлаштувати випускників за фахом за таких умов неможливо.

Невідповідність між ринком освітніх послуг та ринком праці – проблема, що має глобальний характер. Гостро постає це питання також і в країнах СНД (співдружність незалежних держав) [1]. Російський бізнес, за отриманими М. Жасміновим результатами аналізу сучасного ринку праці та ринку освітніх послуг, витрачає 20 мільярдів доларів на рік лише на перенавчання спеціалістів. Якість знань та навичок молодших спеціалістів викликає нарікання з боку роботодавців, для яких рівень загального розвитку, здатність до навчання та особисті якості здобувачів дуже часто виявляються важливішими, ніж знання за спеціальністю. Сьогодні не лише науковці, а й державні службовці приходять до висновку про необхідність формування запиту на освіту та прогнозування потреби в нових програмах, які відповідають вимогам ринку праці. Для цього пропонуються заохочувати роботодавців до розробки держстандартів і участі них у підготовці кадрів [1].

У Росії співвідношення попиту та пропозиції на ринку праці таке: з 7,1 млн. випускників вищих навчальних закладів біля 50% не влаштовуються на роботу за спеціальністю. Біля 80% осіб, які отримали вищу освіту, назавжди забуває про професію, ледве захистивши диплом. У інших країнах СНД статистика ще більш вражаюча. У Казахстані, наприклад, кількість населення в 10 разів менша, ніж у Росії, а студенти навчаються за 300-ми спеціальностями, тоді як в останній лише за 350.

Наприкінці 90-х років у СНГ скоротилася кількість випускників інженерно-технічного профілю за рахунок збільшення кількості економістів і юристів. Не дивлячись на недостатню кількість інженерно-технічних працівників на підприємствах, випускників вузів та техніків фактично не приймають на роботу, оскільки вони не володіють достатньою мірою професійними знаннями та навичками. Свідченням цього є, наприклад, плани Казахстану запросити 1 млн. іноземних спеціалістів [1].

Таким чином, наведені вище статистичні дані свідчать про те, що тісна взаємодія ринку праці та ринку освітніх послуг у сучасних умовах розвитку суспільства є надзвичайно актуальною. Відповідність ринку освітніх послуг запитам ринку праці визначає ефективність та обґрунтованість професійної орієнтації населення та перекваліфікації тимчасово безробітних. Без вирішення такої проблеми неможливо забезпечити кваліфікованими кадрами економіку нашої країни, збільшити кількість робочих місць і скоротити кількість безробітних.

У нашій державі, порівняно з іншими країнами СНД, проблема невідповідності попиту та пропозиції ринку освітніх послуг і ринку праці є ще гострішою. На сьогодні в Україні з 46, 3 мільйонами жителів діє 351 університет (інститут, академія) [2]. В той же час у країнах Європи дещо інше співвідношення: Англія – 96 вузів на 48, 5 млн. населення; Франція – 78 на 49,4; Італія – 65 на 66,5; Іспанія – 47 на 30; Польща – 11 на 49.

Крім того важливим є не лише кількість вищих навчальних закладів, скільки ефективність їх функціонування, відповідність навчальних планів професійної підготовки спеціалістів європейським і міжнародним стандартам. Цілком очевидно, що ця проблема потребує переосмислення та науково-обґрунтованих підходів її вирішення впродовж найближчої та середньострокової перспективи. Для її вирішення слід удосконалити

систему прогнозування потреб економіки в кадрах, а це також проблема співвідношення ринку праці і ринку освітніх послуг.

Проте в сучасних умовах ринок освітніх послуг, який обслуговує крім вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації, ще й 653 заклади I-II рівнів акредитації, не готовий повністю задовольнити попит роботодавців у кадрах та оперативно реагувати на зміну в їхніх потребах [2]. Нині функціонування ринку освітніх послуг є достатньо автономним. Саме тому значна кількість підприємців відчуває гостру потребу в кваліфікованих працівниках.

Значною також є невідповідність потреб ринку праці у фахівцях із вищою освітою, кількістю, якістю й обсягом їх підготовки. Неврахування такого попиту призводить до того, що система надання освітніх послуг орієнтується, передусім, на необґрунтований попит молоді на модні спеціальності, а не на потреби економіки. Результатом цього є те, що підготовка навчальними закладами фахівців із вищою освітою більш як удвічі перевищує підготовку робітничих кадрів, тоді ж як серед працюючого населення ці спеціалісти становлять менше половини зайнятих. Наслідком цього є зростання безробіття серед випускників вищих навчальних закладів, збільшення соціальної напруги в суспільстві та ін., що свідчить не лише про актуальність проблеми співвідношення попиту та пропозиції ринку праці і ринку освітніх послуг, а її соціальну значущість.

Кількість випускників закладів освіти, які перебували на обліку в службі зайнятості у 2007 році, складала 69,9 тис. осіб, з них випускників: вищих закладів освіти – 39,4 тис.; професійно-технічних закладів освіти – 15,3 тис.; середніх загальноосвітніх шкіл – 15,2 тис. осіб. Масовою у вищих навчальних закладах I-IV рівня акредитації залишаються підготовка фахівців за спеціальностями “бухгалтерський облік”, “правознавство”, “економіка підприємництва”, тоді як ринок праці перенасичений бухгалтерами, юристами та економістами.

Варто відзначити й проблему якості професійної підготовки спеціалістів. Недостатнє фінансування призводить до того, що майбутні спеціалісти навчаються на застарілій навчально-матеріальній базі, яка впродовж кількох десятків років не оновлювалася, не постачалися сучасні інструменти і механізми та ін. На якість навчання також негативно вплинули відсутність проходження відповідної практики студентів на підприємствах,

в корпораціях, на фірмах передусім тих, що застосовують нову техніку та сучасні технології.

Через відсутність у випускників необхідних знань і навичок роботодавці не зацікавлені в наданні їм робочих місць. Унаслідок цього, випускники змушені відразу після навчання звертатися до державної служби зайнятості, котра направляє їх на стажування на підприємства для ознайомлення з новітніми технологіями.

Не у кращому стані знаходиться і профтехосвіта, однією із ключових завдань якої є забезпечення галузей економіки робітничими кадрами. До цього часу ця система працює відокремлено від роботодавців та системної орієнтації на ринку праці. Підвищення якості підготовки кадрів не супроводжується адекватним регулюванням оплати праці, не враховується її диференціація, відповідно до якісних характеристик робочої сили.

Ще однією проблемою, яка ускладнює підбір роботодавцями робочої сили, зокрема з-поміж випускників, є невідповідність умов праці, запропонованих роботодавцями, потребам випускників. Таким чином, зрозуміло, які саме завдання стоять перед професійною орієнтацією. Загальноосвітню школу ми розглядаємо не тільки як інститут базової освіти, але як соціально-педагогічний центр вибору професії, окремі функції якого виконують кабінети професійної орієнтації, державна служба зайнятості населення та районні (міські) центри соціальної допомоги молоді. Крім того, вирішити проблему неможливо лише за рахунок впровадження у навчально-виховний процес курсів профорієнтаційного спрямування “Людина і світ професій” і “Побудова кар’єри”, необхідно проводити індивідуальні профконсультації, професійні проби, профільну та допрофільну підготовку.

Для коригування співвідношення між ринком освітніх послуг та ринком праці потрібно також вивчати закордонний досвід. В Україні при формуванні ринку професій орієнтація йде на посади та спеціальності, в країнах Європи навпаки, спеціалісти, що приходять на фірму, коригують професійні вміння під запити клієнтів, оскільки працівникам платять не за диплом, а за якість послуг [3].

Ринок праці формується сьогодні незалежно від професій, які пропонують наші вищі учбові заклади. Останнім часом з’явилося багато нібито нових спеціальностей. Наприклад, логістик-спеціаліст, що займається оптимізацією поставок і перевезенням сировини –

багато в чому нагадує постачальника, мерчендайзер – спеціаліст по просуванню товарів – товарознавець.

Також, з огляду на окремі недоліки сучасної освіти, її відірваність від реалій життя, актуальною має стає самоосвіта, яка можлива за рахунок більш ранньої робота за спеціальністю та заочної чи вечірньої форми навчання. Так, наприклад, на Заході медичну освіту отримують у декілька етапів, причому отримавши середню медичну освіту, молода людина 2-3 дні на тиждень працює медичною сестрою чи фельдшером, а 2-3 дні на тиждень слухає лекції у медуніверситеті. І так далі, аж до отримання звання доктора медицини і права займатися приватною практикою. В іншому разі для отримання повної медичної освіти потрібно до 35-40 років жити на чиемусь утриманні. Та й суміщення теорії із практикою йде лише на користь і теорії, і практиці.

Отже, проаналізовані нами сучасні особливості функціонування ринку праці та ринку освітніх послуг свідчать про його динамічність і розбалансованість, що й підтверджує припущення про необхідність врахування їх у професійній орієнтації учнів старшої школи.

Література:

1. Жасминов М. Как сбалансировать спрос и предложение специалистов /Макар Жасминов // Человек и труд. – 2009. – № 3. – С. 31-36.
2. Гнібіденко І.Ф. Ринок освітніх послуг і ринок праці: взаємодія і вплив на професійне навчання та профорієнтацію населення України / І.Ф. Гнібіденко // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання. – К., 2008. – С. 14-27.
3. Тимощук А. С вузовским дипломом на улицу или кому нужны молодые специалисты? / Александра Тимощук // Зеркало недели. – 2009 – № 22-23 (750-751). – 20 июня.

The modern condition of the market of educational services and labors market is analyses and on the basis of the received results problems of vocational counseling of schoolboys are determined.

Key words: the market of educational services, a labors market, vocational counseling.

Проанализировано современное состояние рынка образовательных услуг и рынка труда и на основании полученных результатов определены задачи профессиональной ориентации школьников.

Ключевые слова: рынок образовательных услуг, рынок труда, профессиональная ориентация.

УДК 37.032+377.3

О.О. Єжова, м. Київ

СОЦІАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНОГО УЧНЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

В статті розглядаються соціальні характеристики, життєві цінності і структура дозвілля сучасної учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: соціальні характеристики, учні професійно-технічних навчальних закладів, спосіб життя

В проєкті Концепції розвитку професійної освіти і навчання в Україні на 2010-2020 рр. зазначається, що протягом останніх років потенціал кваліфікованих робітників в державі значно знизився у порівнянні з розвинутими країнами. Провідні причини цього науковці вбачають у падінні престижу робітничих професій, застарілій матеріально-технічній базі, недосконалості державних стандартів професійно-технічної освіти, недостатньому рівні підготовки педагогічних працівників [3]. Досвід багатьох економічно розвинутих країн світу свідчить про те, що критеріями конкурентоспроможності робітників стають якісні показники. І саме якість людських ресурсів стає вирішальною у визначенні її успішного поступу протягом життя [7].

Реформування професійно-технічної освіти пов'язане із необхідністю її трансформації у професійну освіту і навчання, які забезпечують розвиток компетентної особистості, здатної навчатися протягом усього життя, оволодівати різноманітними життєвими і соціальними навичками.

В умовах соціально-економічних перетворень, становлення інших ціннісних орієнтацій, модернізації професійної освіти, зміни парадигми освіти в цілому, відбулися суттєві зміни і обрис учня професійно-технічного навчального закладу.

Як свідчить практика, дані зміни майже не враховуються у виховній діяльності навчального закладу, що зменшує дієвість виховних впливів на формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника та його конкурентоспроможність.

У даній статі аналізуються соціальний стан, життєві цінності та структура дозвілля сучасної учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів.

У рамках дослідження виявлено, що питання виховання особистості майбутнього робітника неодноразово розглядалися протягом останніх трьох років на Всеукраїнських семінарах, нарадах з питань виховної діяльності у професійно-технічних навчальних закладах. Результатом цих нарад є наказ №9 Міністерства освіти і науки України від 10.01.2009 р. В ньому, зокрема, відмічається необхідність визначення основних напрямків навчально-виховної діяльності професійно-технічних навчальних закладів і критеріїв її оцінювання та посилення уваги до роботи гуртків, спортивних секцій, клубів за інтересами, тощо [5]. Але все ж таки маємо констатувати, що в інших нормативно-правових актах професійно-технічної освіти проблемі виховання майбутніх кваліфікованих робітників приділяється недостатньо уваги, що обмежує реалізацію потенційних можливостей виховної діяльності в професійних освітніх закладах.

Враховуючи науково-практичний досвід досліджень виховної діяльності в системі професійної освіти, для з'ясування сучасного "портрету" учня професійно-технічного навчального закладу проаналізовані мережа та контингент професійно-технічних навчальних закладів МОН України станом на 1.01.2009 р. [4], і використані: методика визначення термінальних життєвих цінностей М. Рокіча та спеціально розроблена анкета по вивченню способу життя учня. Анкетування проведено на базі п'яти професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) Сумщини, різних за профілем підготовки, розташованих у міській та сільській місцевостях. В дослідженні брали участь 672 особи віком 14-20 років, серед них 396 хлопців та 276 дівчат.

За даними МОН України в системі професійно-технічної освіти на 1 січня 2009 року навчається 418,2 тис. учнів і слухачів, що на 7% менше, ніж у 2007 році. Основна частина учнівської молоді вступає до ПТНЗ із базовою середньою освітою (69%). Серед учнів професійно-технічних навчальних закладів більшість складають хлопці (61,3%). У порівнянні із кількістю студентів вищої школи, контингент учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів складає приблизно її п'яту частину, що свідчить про більшу привабливість вищої освіти для молодого українця. Після закінчення професійно-технічного

закладу до вищих навчальних закладів вступає біля 7% випускників.

За соціальним станом серед майбутніх кваліфікованих робітників 36,11% учнів виховуються в неповних; неблагополучних; малозабезпечених сім'ях або це сиріти чи діти, що залишилися без батьківського піклування. Найбільша кількість соціально незахищених учнів виховуються в неповній сім'ї та малозабезпеченій сім'ї (відповідно 47% та 27,7% від загальної кількості даної категорії учнівської молоді).

Порівняємо соціальні характеристики за даними МОН України і за результатами власних досліджень. В експериментальній виборці відмічається невелика чисельна перевага хлопців (на 8,93%) серед учнівської молоді. З базовою середньою освітою на першому курсі навчається 55,35% учнів, із загальною середньою освітою – 44,65% від кількості першокурсників. Переважна більшість учнівської молоді до вступу в навчальний заклад вчилася в сільській місцевості – 55,02%. Значна кількість учнів виховуються в неповних сім'ях, в багатодітних сім'ях, в малозабезпечених сім'ях; є сироти та напівсироти (40,78% від загальної кількості учнів), що підтверджує суспільну думку щодо низького соціального стану учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів. Більшість учнів з низьким рівнем матеріального забезпечення (42,85% від загальної кількості соціально незахищених осіб) виховується в неповних сім'ях. Отримані нами дані у порівнянні із всеукраїнськими соціальними характеристиками контингенту професійно-технічних навчальних закладів мають аналогічну тенденцію, що дозволяє припустити вірогідність дослідження життєвих цінностей та структури дозвілля на даній виборці учнівської молоді.

Визначення термінальних життєвих цінностей показало, що для учнівської молоді важливими є особистісні цінності: здоров'я, щасливе сімейне життя, матеріально забезпечене життя, кохання, друзі, впевненість у собі. На останніх місцях опинилися такі життєві цінності як розваги, щастя інших і творчість [2]. В російському соціологічному опитуванні учні початкової професійної освіти надали перевагу сім'ї, можливості стати висококваліфікованим спеціалістом, матеріально забезпеченому життю та потребі бути здоровим [6]. Якраз

ієрархія життєвих цінностей вказує на те, що за останні 30-40 років відбулися суттєві зміни в ціннісних орієнтаціях учнівської молоді. В 60-70-х роках двадцятого сторіччя до першої трійки цінностей, крім здоров'я, входили мир у світі, цікава робота (не менше 2/3 досліджуваних ставили її на перше місце) [1]. В даному дослідженні “цікава робота” як цінність вказана учнями ПТНЗ на сьомому місці. Причому, якщо на першому курсі цікава робота посідала п'яте місце, то на третьому – опинилася на дев'ятому. Гендерні особливості також вплинули на ранг цінності “цікава робота”. Першокурсники поставили “цікаву роботу” на друге місце серед термінальних життєвих цінностей, а першокурсниці – на восьме. Отже, можна зробити висновок про більше значення роботи для чоловічої статі, що пояснюється біологічним призначенням і соціальним розподілом функцій між чоловіками та жінками. В той же час турбує тенденція зниження з роками інтересу до роботи, скоріше за все, це спостерігається внаслідок негативних соціально-економічних умов в країні, безробіття та недостатньою привабливістю робітничих професій для молоді.

Вивчення способу життя і дозвілля проводилося на основі опитування щодо елементів здорового способу життя і основних видів діяльності у вільний час. Аналіз анкет виявив, що 85,34% респондентів бажають вести більш здоровий спосіб життя (83,76% від загальної кількості опитаних юнаків та 86,58% від загальної кількості дівчат). Близько чверті учнів хотіли би позбавитися своїх шкідливих звичок, кожний десятий – збільшити свою рухову активність. В той же час, в цілому, підлітки оцінюють свій стан здоров'я як добрий та задовільний (62,78% та 24,06% відповідно). Близько 12% опитаних вважають свій стан здоров'я відмінним і тільки 1,5% – поганим. На необхідність слідкувати за своїм здоров'ям вказали 72,56% осіб; 25,56% учнів вважають, що про здоров'я треба згадувати і приділяти йому увагу тільки в разі захворювання, а 1,88% осіб взагалі вважають, що здоров'я у них і так багато, отже зберігати його немає сенсу. Лікаря відвідували до двох разів на рік приблизно половина опитаної молоді, а більше шести разів – 20,68% від загальної кількості опитаної учнівської молоді.

Аналіз відповідей на запитання стосовно харчування показав, що приблизно 36% учнів незадоволені своєю вагою.

Серед них переважають ті, хто вважає свою вагу надлишковою. Обмеження харчування для зменшення ваги застосовують 15,79% опитаних, серед них 21,43% хлопців та 78,57% дівчат. В раціоні харчування у 13,91% осіб від загальної кількості учнівської молоді дуже рідко присутні фрукти, у 14,29% – овочі (картопля не враховувалася), що свідчить про їх вкрай низьке матеріальне забезпечення. Щоденно вживають цукерки та солодкі газовані напої 35,54% та 27,45% учнів відповідно. За допомогою кореляційного аналізу встановлено, що в раціоні учнів, які часто вживають цукерки та солодкі газовані напої, менше фруктів ($p \leq 0,001$).

Фізична культура і організована рухова активність ще не отримали належного розповсюдження серед учнівської молоді. Так близько 40% учнів взагалі, навіть епізодично, не займаються фізичною культурою і спортом. Серед них 5,26% вихованців не займаються, і не хочуть займатися оздоровчою фізичною культурою ні при яких обставинах.

Після навчання біля 60% учнів займаються у спортивних секціях, клубах і гуртках за інтересами. Хоча, як відмічають і російські дослідники, в професійно-технічному навчальному закладі гурткова робота досить неактивна [6]. Свій вільний час учнівська молодь найчастіше проводить з друзями (38,31%), дивиться телевізійні передачі (24,4%), читає (15,42%), слухає музику (14,93%), самостійно займається фізичними вправами (16,42%), допомагає вдома або підробляє (9,45%), малює (7,46%), грає в комп'ютерні ігри або "сидить в Інтернеті" (4,48%). Отримані нами дані не відповідають даним І.П. Смірнова і Є.В. Ткаченко, які свідчать про переважний пасивно-розважальний характер дозвілля сучасного учня початкової професійної освіти [6].

Серед учнівської молоді відмічається інтенсивне розповсюдження шкідливих звичок, куріння та вживання алкогольних напоїв. Так, на питання "Буває, що я палю" ствердно відповіли 50,75% учнів, серед них 54,81% хлопців та 45,19% дівчат. В результаті анкетування з'ясовано, що кожний день палять 43,61% опитаних, серед них 61,21% хлопців та 38,79% дівчат. Не дивлячись на те, що паління кожного дня серед дівчат зустрічається майже вдвічі менше, ніж серед хлопців, розповсюдження цієї звички серед жіночої статі за

даними літератури в останні роки набуло великих масштабів, що вимагає посилення уваги до превентивного виховання в різних закладах освіти. У порівнянні із даними 2003-2004 рр. [8], щоденно палять в професійно-технічних навчальних закладах хлопців в 1,7 разів більше, а дівчат – в 2,1 рази більше. В 70% сімей учнів ПТНЗ батько чи/і мати палить, що говорить про масовість розповсюдження куріння.

Стосовно вживання алкогольних напоїв в учнівському середовищі відмічено, що ніколи не вживали пива 27,44% опитаних, вина – 30,45%, міцних напоїв – 43,23%. Молоді люди надають перевагу пиву, і щотижня його вживає майже кожний третій учень професійно-технічних навчальних закладів (31,2%). Серед тих, хто ствердно відповів на питання про часте споживання алкогольних напоїв, статевої різниці не відмічено. Непокіють і те, що часто вживаючих пиво молодих людей з віком стає більше: 30,95% серед 15-річних, 32,1% серед 16-річних, 40,63% серед 17-річних учнів. Можливо це пояснюється сильним тиском на особистість з боку реклами і недосконалістю законодавчих актів щодо шкідливості споживання алкогольних напоїв, пива та тютюнових виробів. За результатами кореляційного аналізу знайдено, що між наявністю шкідливих звичок (паління, вживання різних алкогольних напоїв) та проявом агресії у вигляді бійок з однолітками існує пряма залежність ($p \leq 0,01$ та $p \leq 0,05$).

В результаті аналізу отриманих даних зроблені наступні висновки. Серед учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів більшість із низьким соціальним статусом. Провідними життєвими цінностями є цінності особистісного життя (матеріальні і побутові). Найважливішою цінністю молодь вважає здоров'я. За період навчання в ПТНЗ суттєво зменшується цінність цікавої роботи, цінність здоров'я зростає. Випускник професійно-технічного навчального закладу може характеризуватися орієнтовно наступним ціннісним портретом: "Щасливе сімейне життя – головне у моєму житті. Його можливо досягти, якщо в мене буде, перш за все, матеріальне благополуччя і любов. Здоров'я мені потрібно для матеріального забезпечення сім'ї. Цікава робота – не головне у житті, краще мати роботу, яка приносить добрий заробіток. Друзі прикрашають моє життя. А розваги – для дітей" [2]. Учень

ПТНЗ більшу частину вільного часу проводить із друзями, або дивиться телевізійні передачі і слухає музику; позитивно ставиться до фізичної культури, але активності не поспішає проявляти. Куріння і вживання пива поступово стає характерним для учнівської молоді.

Висновки свідчать про необхідність посилення виховної діяльності серед учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів. Провідним напрямком виховної діяльності у ПТНЗ вважаємо здоров'яспрямовану, яка забезпечує формування ціннісного ставлення до фізичного, психічного, духовного і соціального здоров'я та позитивної мотивації на здоровий спосіб життя в учнів і педагогів. В подальших дослідженнях при організації і проведенні здоров'яспрямованої діяльності в професійно-технічних навчальних закладах планується враховувати сучасні особливості учнівської молоді, що підвищить дієвість виховної діяльності в цілому.

Література:

1. Аза Л.А. Ценностные ориентации рабочей молодежи / Л.А. Аза, В.А. Поддубный, А.А. Ручка – К.: Наук. думка, 1978.
2. Єжова О.О. Життєві цінності учнівської молоді закладів профтехосвіти / О.О.Єжова // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. праць Волинського нац. ун-ту ім. Лесі Українки: у 3 т. / Уклад. А.В. Цьось, С.П. Козіброцький. – Луцьк: РВВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – Т.1. – С.44-47.
3. Концепція розвитку професійної освіти і навчання в Україні (2010-2020рр.). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/prof-tech>.
4. Мережа та контингент професійно-технічних навчальних закладів Міністерства України станом на 1.01.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/prof-tech>.
5. Про виконання окремих доручень Міністра за результатами Всеукраїнського семінару-наради з питань виховної діяльності професійно-технічних навчальних закладів / Наказ №9 Міністерства освіти і науки України від 10.01.2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/?id=2>.

6. Смирнов И.П. Современный учащийся НПО. Всероссийское социологическое исследование / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – М.: Издательский центр АПО, 2002. – 46 с.
7. Сучасні тенденції розвитку професійно-технічної освіти: пріоритети та завдання. Доповідь міністра освіти і науки І.Вакарчука на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України (28 серпня 2008 року). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/prof-tech>.
8. Тютюн, алкоголь, наркотики в молодіжному середовищі: вживання, залежність, ефективна профілактика / О.О. Яременко, О.М. Балакірева, О.О. Стойко та ін. – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, Український інститут соціальних досліджень, 2004. – Кн.7. – 196 с.

In the article the issue of social characteristics, live values and structure of free pastime time of the students of vocational educational establishments are considered.

Key words: *social characteristics, students of vocational schools, lifestyle.*

В статье рассматриваются социальные характеристики, жизненные ценности и структура свободного времяпровождения ученической молодежи профессионально-технических учебных учреждений.

Ключевые слова: *социальные характеристики, учащиеся профессионально-технических учебных учреждений, образ жизни.*

УДК 378.091.212: 159.923.2:378: 17.022.1

В.В. Маршицька, м. Ірпінь

ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТІ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглянуто ціннісні аспекти сучасної вищої освіти, розкриваються загальні фактори, що впливають на формування індивідуальності студента.

Ключові слова: цінності, вища освіта, індивідуальність.

Суттєвою рисою сучасної дійсності є постійні зміни, перетворення нашого сьогодення. На тлі цих змін відбувається і переоцінка ціннісної парадигми людського існування, попередня (традиційна) система деякими верствами суспільства зазнає перегляду. В нашій країні процес переоцінки цінностей поглиблюється ще і внутрішніми аспектами: раніше існуюча за радянських часів система цінностей перестала існувати, нова ж система, яка б розділялася всім суспільством, ще не склалася. Така ситуація не може не викликати занепокоєння. Зміни, що відбуваються у системі ціннісних орієнтацій, неодмінно призводять до деформації уявлень, що існували раніше і стосувалися найважливіших інститутів суспільного життя, перегляду світосприйняття, норм моралі.

Провідна роль у процесі утвердження справжньої системи цінностей відводиться освіті. Існує пряма залежність між тим, яка ціннісно-нормативна система сформується у молодого покоління і тим, яким наше суспільство стане у майбутньому.

У сучасній науковій літературі проблема цінностей розглядається з різних напрямів. Три з них можна виділити як основні: філософський – відносно категорії “цінність”, соціально-психологічний – через аналіз механізму формування ціннісних орієнтацій і їх вплив на розвиток особистості, педагогічний – через розгляд системи соціальних зв’язків і залежності, що визначають процес формування соціальних ціннісних орієнтацій.

Саме у педагогіці останнім часом все частіше ставляться питання щодо моральних цінностей, ролі освіти у формуванні цінностей молодого покоління, оскільки сучасна наша

буденність характеризується розмитістю, навіть девальвацією духовних цінностей [1; 8; 9]. Саме на підставі системи цінностей складається ставлення людини до світу, цінності та ціннісні орієнтації виступають своєрідною призмою, через яку індивід дивиться на світ та сприймає його. Таким чином складається цілісна картина розвитку людини як особистості та суспільства в цілому, і ядром, навколо якого будуються всі наступні структури: духовні, моральні, етичні, соціальні, навіть політичні та економічні.

В умовах сучасного суспільства особливої актуальності набуває проблема формування індивідуальності людини. Зацікавленість індивідуальністю людини прослідковується вже в античних мислителів, та як самостійна проблема вона виникає лише у XVIII ст. За своєю суттю проблема індивідуальності в науці була започаткована в епоху Відродження, коли досить чітко виявилися самотність та унікальність кожної людини. Проте, не зважаючи на багатовікову історію, проблема формування індивідуальності не втратила своєї актуальності, і тут визначилися різні точки зору, навіть діаметрально протилежні, що свідчить про зростаючий інтерес до цієї проблеми.

Мета і завдання статті – дослідити та проаналізувати ціннісні аспекти вищої освіти та з'ясувати фактори, що впливають на формування індивідуальності сучасного студента.

Для розуміння змісту і структури індивідуальності філософія та психологія останніх років спиралася на діалектику загального, особливого, одиничного. Потім специфіка індивідуальності вбачалася лише в її одиничності, неповторності та визначалася словами: особливість, однократність, унікальність, одиничність.

Надалі розуміння цілісності індивідуальності в плані її автономності, вибірковості щодо соціального впливу мікро-та макросередовища дозволили вченим піднятися на новий щабель аналізу її структури.

Так, для одних авторів індивідуальність – це насамперед природна властивість, яка виявляється на фізичному, біологічному та соціальному рівнях життєдіяльності людини. Зокрема, С. Гончаренко в “Українському педагогічному словнику” наводить таке визначення: “Індивідуальність – це сукупність рис, що визначають самотність людини, її

відмінність від інших людей; своєрідність психіки та особливості індивіда, її неповторність [2, с. 144].

Уперше виділення індивідуальності як якісної характеристики зустрічається в працях С. Рубінштейна, Б. Ананьєва.

Індивідуальність виявляється як у зовнішньому вигляді, так і у внутрішніх якостях людини, але головним у її характеристиці є її внутрішній світ, його зміст і спрямованість.

У цьому внутрішньому світі постійно відбуваються різноманітні процеси, пов'язані з дією зовнішніх впливів, із засвоєнням соціальних настанов та цінностей, з виробленням програм майбутньої діяльності, і який є показником духовного багатства нашої індивідуальності, її неповторності. Як індивідуальність людина має здатність до саморегулювання, саморозвитку, самовдосконалення в межах суспільства, що має велике значення у виявленні ролі індивідуальності в розвитку суспільства.

Усвідомлення людиною власної індивідуальності передбачає не тільки відокремлення себе від інших людей, але й уподібнювання до інших: з одного боку, вона хоче бути як усі, а з іншого – у неї спостерігається постійне прагнення підкреслити свою неповторність і самостійність.

Предметна індивідуальність володіє відокремленістю, якісною неозначеністю, цілісністю й неповторністю буття.

Біологічна індивідуальність володіє більш розвиненими ознаками і є більш вищою формою порівняно з предметною. Вона виступає як саморегулююча система, що зберігає свою цілісність і якісну означеність. Їх самобутність виражається в біологічній активності, спрямованій на підтримку її динамічної рівноваги в умовах зовнішнього середовища.

Людська індивідуальність – це найвища форма її розвитку. Вона відрізняється якісним розвитком своїх ознак, механізмами функціонування й удосконалення. Це складна самодіяльна система, життєдіяльність якої регулюється її внутрішніми критеріями. Її самобутність виявляється в творчій активності людини, спрямованій на перетворення природи й суспільства, що докорінно відрізняє її від біологічної індивідуальності. Індивідуальність – це продукт свідомого розвитку, саморозвитку та самовираження особистості, який може розглядатися як

процес індивідуалізації. Протягом цього процесу формується внутрішній духовний світ особистості. Аналіз досліджень, присвячених розкриттю внутрішнього індивідуального світу особистості (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Р. Бернс, Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Франкл та ін.) свідчить, що процес набуття якісної визначеності дуже складний, він пов'язаний із диференціацією, інтеграцією, специфікацією, типізацією та автоматизацією (набуття власного способу існування). Це процес внутрішнього дозрівання, розуміння особистістю себе, формування та реалізації потреби "бути особистістю", а також здатність бути саме нею. Показниками процесу формування індивідуальності людини можуть бути: характер особистих цінностей; використання їх у житті; сформованість особистих ставлень та активність щодо їх реалізації.

Внутрішній світ людини формується тільки як наслідок особистих переживань і впливає на формування духовності особистості. С. Кримський розуміє духовність "як здатність перетворювати універсум зовнішнього існування у внутрішній світ особистості, здатність формувати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується самоідентифікація людини, її незалежність від обставин, які постійно змінюються"[5, с. 23].

Головним джерелом духовності повинна бути культура. Культура дає змогу встановити глибинні взаємозв'язки між минулим, теперішнім та майбутнім у креативному розвитку людини; реалізувати суттєві та творчі сили особистості людини.

Історичні зміни в суспільстві зумовлюють зміни у формуванні духовності, світогляду, характеру. У період трансформації суспільства його загальний устрій, традиції, культура надають змін не старим формам, а сприяють відновленню, відродженню творчих сил. Адже духовність – синтетичне поняття, що включає високі моральні принципи, справжню інтелігентність, душевну щедрість, готовність до співчуття, доброти, чуйне сприйняття краси.

У широкому розумінні духовно багата особа – морально стійка, впевнена, здатна до обдуманих дій та самооцінок, здатна самостійно мислити і приймати рішення, цілеспрямована, адекватна у поглядах і поведінці, розуміє, береже культурні надбання. Духовно багата особа несе

позитивні ідеї й емоції, розуміється на законах і проблемах суспільства, спроможна співчувати, переживати й нести відповідальність – саме формування таких рис необхідно відроджувати в сучасних умовах розвитку суспільства.

Як відомо, сучасне українське суспільство перебуває на етапі духовної трансформації. З історичного досвіду відомо, що під час перехідних періодів, в які відбуваються кардинальні зміни в житті суспільства, завжди наявні певні колізії у духовній сфері. Відбуваються зміни як у суспільній, так і в індивідуальній свідомості. За таких умов, крім певної руйнації парадигм минулого, формується певний новий ідеал. Можливо, саме з таких причин і можна говорити про те, що майбутнє бере свій початок у минулому.

Духовність людини – це особлива здатність цінувати, зберігати, примножувати найвищі прояви високого, здійснювати вразливі вчинки, творити добро не заради похвали, а за власним сумлінням. Мета життя великою мірою залежить від світогляду. Наше прагнення і наша діяльність залежить не тільки від наших потреб, що базуються на інстинктах, а від того, як ми уявляємо собі світ: чи визнаємо його виключно матеріальним, чи поряд з матерією визнаємо існування Духа, чи віримо чи не віримо в безсмертність душі. На цих засадах базується людська мораль, що є системою норм поведінки людини.

Слід також пам'ятати, що світогляд твориться цілими народами протягом століть і тисячоліть. Він зберігається в свідомості народу і передається від покоління до покоління, а з розвитком культури фіксується в різних письмових пам'ятках, мистецьких творах. Проте діючим світогляд стає тільки тоді, коли його засвоює окрема людина. Це засвоєння може бути різним. Звідси й різний вплив того ж самого світогляду на поведінку й характер людини. Одна людина засвоює світогляд сліпо, без критики, і це було властиве стародавнім часам, друга засвоює його критично, дещо приймає, дещо переробляє і відкидає; третя зовсім заперечує традиційний світогляд і творить свій світогляд, що відповідає її власним психічним рисам.

Світогляд є якісно відмінним духовним феноменом щодо сукупності базових знань, на основі яких він виникає. Переконливим свідченням такої відмінності є та обставина, що одні й ті ж наукові факти чи відкриття слугували, як правило,

підґрунтям різних світоглядних позицій. Таким чином, світогляд, що є системою життєсміслових орієнтирів людської діяльності, виступає суттєвою духовною передумовою формування особливих форм самоідентифікації особистості.

Дослідження останніх десятиліть дають змогу зробити висновки, що найважливішими цінностями студентів є щастя, любов, подружнє життя, дружнє спілкування, цікаве дозвілля, здоров'я та лише на останньому місці – потреба самоствердження, самовираження та мотивація навчання. На розвиток особистості у формуванні його індивідуальності значний вплив має середовище. За загальними ознаками середовище поділяють на природне, предметне, соціальне, культурне. Вплив середовища на особистість може бути як позитивним так і негативним.

Позитивний вплив здійснює доброзичлива атмосфера сім'ї, близьких та рідних, друзів, цінності студентської групи, її орієнтація, задоволеність взаєминами, можливість самореалізувати себе, самовизначитись.

Негативний вплив середовища призводить до внутрішньоособистісних конфліктів, що частіше виникають як результат зіткнення бажань особистості і реальності, що їх не задовольняє [3].

Варто зазначити, що в період отримання вищої освіти продовжується інтенсивний процес формування студента як індивідуальності. Молоді люди зустрічаються з багатьма проблемами, вирішення яких сприяє їх особистісному та професійному становленню.

У розв'язанні проблеми виникнення внутрішньо-особистісних конфліктів студентів важливим є врахування специфічних особливостей студентської молоді. Серед них дослідники визначають:

- спільний вид діяльності (навчально-наукова);
- зосередженість переважно у великих міських центрах;
- єдність побуту (проживання у гуртожитках);
- наявність безпосереднього повсякденного спілкування у групах;
- відносна вікова однорідність;
- єдність діяльності – оволодіння обраною спеціальністю.

Класифікація внутрішньоособистісних конфліктів, наведена Л. Карамушкою, базується на внутрішніх переживаннях особистості:

- конфлікти ролей – полягають в очікуванні від людини несумісних одна з однією рольових дій з боку суспільства, окремих людей;
- конфлікти бажань – виявляються в зіткненні різних бажань (потреби, інтереси, життєві плани тощо) у свідомості однієї людини, які можуть бути пов'язані як з особистими цілями, так і цілями організації;
- конфлікт цінностей та норм поведінки – причиною внутрішньоособистісних переживань може бути “злам особистості”, її ціннісних орієнтацій.

Іншою причиною, на нашу думку, є мотивація навчання, яка останнім часом змінила ціннісні орієнтації молоді. Багато чого у вирішенні цих проблем залежить від:

- 1) змісту навчання (старі програми, немає зв'язку з майбутньою спеціальністю). У цьому плані треба орієнтуватися на структуру професійної діяльності майбутнього спеціаліста;
- 2) методів навчання, які необхідно оптимізувати для досягнення найвищих результатів у певних умовах, стимулювання активності студента, формування його інтересів, розвиток потреб самостійного оволодіння знаннями;
- 3) щоб студенту було цікаво вчитися і він вважав необхідними та корисними набуті знання та вміння у його подальшому житті, важливо змінити систему навчання так, щоб ураховувати нахили, здібності, можливості студентів, зорієнтувати їх на самостійну роботу;
- 4) але й відбір змісту навчання і розробка певної методики вивчення дисциплін та впровадження інноваційних технологій неможливі без активної участі педагога. І у цьому плані треба зробити багато змін: організувати раціональну та компетентну педагогічну діяльність викладача, яка включає в себе: його високі професійні знання, педагогічні здібності, педагогічну техніку, педагогічний самоаналіз; організувати педагогічне спілкування зі студентами з метою розвитку кращих якостей та здібностей студентів, формувати розуміння загальнолюдських цінностей, формувати майбутнього фахівця, розуміння викладачем особистості студента.

А це, за визначенням Б. Ананьєва, С. Рубінштейна, інтерпретація поведінки і діяльності студента, на основі якої набуває сенсу сутність його стійких особистісних характеристик, його індивідуальність. Тому вплив викладача на студента може відбуватися не тільки як фактор мотивації навчання, а й як фактор впливу на формування індивідуальності студента.

Таким чином, підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити такі висновки:

- 1) духовні цінності особистості та його індивідуальність взаємопов'язані поняття, формування яких відбувається у процесі становлення внутрішнього світу людини;
- 2) духовні цінності та індивідуальність особистості формуються під впливом різних факторів, серед яких найбільший вплив має середовище (природне, предметне, соціальне, культурне);
- 3) внутрішньоособистісні конфлікти як складне психологічне явище проходять в співвідношенні мотивів і цінностей та внаслідок впливу середовища на саму особистість, формують його наукову та фахову компетенцію, творчу особистість та культуру;
- 4) оновлений зміст та оптимізовані методи навчання, творча особистість викладача сприяють формуванню як духовних цінностей особистості, так і його індивідуальності.

Література:

1. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості / І.Д. Бех // Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник; за заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997, С. 8–11.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко - Київ: Либідь, 1997. – 376 с. – С. 144.
3. Дубчак. Г.М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у ВНЗ: дис. ... канд. психолог. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Дубчак Григорій Миколайович. – Чернівці, 2000. – 244 с.
4. Зязюн І.Д. Культура в контексті політики та освіти / І.Д. Зязюн // Мистецтво та освіта. – 1998. – №2. – С. 2-8.
5. Кримський С.Б. Архетипи української культури / С.Б. Кримський // Феномен української культури: методологічні засади осмислення. – К., 1996.

6. Психологія особистості: словник-довідник; за ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с. – С. 42.
7. Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні / О.В. Сухомлинська // Цінності освіти і виховання: науково-методичний збірник; за заг. ред О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 3-8.
8. Сухомлинська О.В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін / О.В. Сухомлинська // Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства: зб. наук. праць. Педагогічні науки. Вип. 35. – Херсон: Херсон. держ. ун-т, 2003. – 372 с. – С. 9-13.

The article highlights the value aspect of modern higher education and reveals the factors which determine the formation of student individuality.

Key words: *value, higher education, individuality.*

В статтє идєт рєчє о прѡблємє цєннѡстєй сѡврємєннѡгѡ вѡсѡгєгѡ обрѡзовѡнѡя, рѡскрѡвѡюѡтѡя фѡктѡрѡя, влѡяюѡщє нѡ фѡрмѡрѡвѡнѡє индѡвѡдуѡлѡнѡстѡ студєнтѡ.

Ключевые слова: *ценности, высшее образование, индивидуальность.*

УДК 37.017.93: 371.212.51

О.М. Лукач, м. Кременець

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розглядається зміст і процедура констатувального етапу експерименту, присвяченого визначенню ціннісних орієнтацій студентської молоді у моральній сфері, наводяться результати педагогічної діагностики.

Ключові слова: констатувальний етап експерименту, моральність, ціннісні орієнтації, студенти педагогічних університетів.

На кожному етапі розвитку суспільства формується специфічний набір і структура цінностей, які сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності. Це відбувається через вироблення і трансформацію особистістю власної системи поглядів на життя та моральні цінності, засвоєння культури людських відносин, формування життєвого ідеалу, власної моделі моральної поведінки. Однак моральні норми і правила стають регуляторами поведінки індивіда тоді, коли він визнає і встановлює для себе їх суб'єктивну цінність, орієнтуючись на них у ситуаціях морального вибору. Саме морально ціннісна орієнтація забезпечує розвиток в індивіда позитивного ставлення до соціальної реальності.

Суспільство лише тоді функціонує успішно, коли його ціннісна система “інтеріоризується кожним індивідом, перетворюючись на його ціннісні орієнтації” [1, с. 5], коли відбувається перетворення “наукового” на “популярне”, необхідне людині для осмислення навколишнього світу, полегшення процесу комунікації з іншими людьми стосовно інших подій і вибудовування для себе відносно зрозумілої картини світу” [2, с. 121]. Тобто, кожен індивід самостійно інтегрує і модифікує моральні норми, створені культурою загалом і певними групами людей зокрема.

Емоційно-ціннісне ставлення людини до моральної сфери формується як результат соціалізації, інтеріоризації соціальних норм, поглядів, ідей, суджень, що оцінюються як потрібні чи непотрібні, корисні чи некорисні, справедливі чи несправедливі.

Такі ставлення характеризують об'єктивну цінність моральної сфери в структурі життєдіяльності людини і визначають певну моральну орієнтацію, яка регулює її поведінку у відповідних ситуаціях.

Отже, ціннісні орієнтації – це “усвідомлені та інтеріоризовані індивідами соціальні цінності, які відповідають їхнім потребам” [1, с. 5].

Динамічні зміни, характерні для сучасного українського суспільства, супроводжуються низкою негативних тенденцій, до яких можна віднести правовий нігілізм, зростання рівня молодіжної злочинності, моральну деградацію особистості. Передумовою цього є брак у молоді моральної готовності жити в нових умовах, недостатність інструментальних знань, якостей характеру і навичок, які давали б їй змогу гідно виходити зі складних ситуацій, духовних настановлень та моральних принципів, котрі оберігають особистість від помилкових рішень.

Під впливом негативних явищ, які існували чи існують у сучасному суспільстві, або на основі власного негативного досвіду вирішення моральних проблем, в індивіда формується негативне ставлення до моральності, моральних норм, моральної культури; його ціннісні орієнтації набувають помилкового характеру.

Відтак на перший план висувається завдання морального виховання молоді, яке має ґрунтуватися на виявленні та корекції негативних індивідуально-психологічних якостей і поведінкових проявів у представників молодіжного середовища. Особливу групу сучасної української молоді становлять студенти, які навчаються у вищих педагогічних закладах.

З метою дослідження ставлення сучасних студентів до моральних норм, виявлення їх ціннісних орієнтацій ми звернулися до застосування комплексу взаємопов'язаних методів.

Важливою складовою ціннісних орієнтацій студентів є осмислення подібності чи принципової відмінності своїх моральних настанов та моральних настанов інших людей.

Проведене нами дослідження засвідчило, що для значної частки студентської молоді (41,5%) характерним є дотримання в процесі міжособистісної взаємодії принципу формальної толерантності, “невтручання” в моральні засади інших суб'єктів,

спирання на ситуаційні моральні норми. Така позиція уявляється цілком слушною й необхідною умовою нормального повсякденного життя, але як глобальна етична настанова видається недостатньою, закриває можливість для спілкування на рівні співбуття суб'єктів. Відмова від діалогу на рівні моральних засад спілкування обмежує взаємодії індивідів поверховою ситуаційно-прагматичною настановою.

Запровадження методики М. Рокича мало на меті з'ясувати пріоритети студентів у галузі термінальних та інструментальних цінностей.

Аналіз ціннісних орієнтацій за шкалою "термінальні цінності" показав, що 57,5% студентів найважливішими для себе (поставили на перше місце) вважають такі цінності, як здоров'я, щасливе сімейне життя (19,1% студентів). На третьому місці було позначене "кохання (17,2% студентів). На останніх трьох позиціях (16,1% студентів) виявилися цінності задоволення і розваг, краса природи і мистецтва (14,2% студентів), щастя інших (13,3% студентів).

Аналіз за шкалою "інструментальні цінності" засвідчив, що для студентів найголовнішими є (перші місця) чесність, правдивість, щирість – 33,4%, чуйність – 12,5%, самоконтроль – 9,0%. Найнижчі позиції за цією шкалою посіли такі цінності, як високі домагання – 11,4%, непримиренність до недоліків у собі та інших – 29,1%, терпимість до поглядів інших – 5,9%.

Наступний вид діагностики передбачав заповнення студентами карти-схеми, до якої були внесені моральні якості та цінності (співчутливість, справедливість, чесність, великодушність, чуйність, щирість, відповідальність, чемність, вимогливість, толерантність, доброта). Оцінювання здійснювалося за п'ятибальною шкалою: 5 балів відповідало твердженню "має велике значення", 4 бали – "має значення", 3 бали – "скоріше має значення, ніж ні", 2 бали – "скоріше не має значення, ніж має", 1 бал – "не має значення".

Обробка результатів здійснювалася за такою процедурою: кількість "п'ятірок", одержаних за певну сукупність якостей і цінностей, помножували на п'ять, кількість "четвірок" – на чотири, кількість "трійок" – на три, "двійок" – на два, кількість "одиниць" – на один. Результати додавалися і ділилися на загальну кількість оцінок. Одержане число становило комплексну оцінку,

яка надавала об'єктивну характеристику найбільш суттєвих і стійких поцінувань студента.

Аналіз та узагальнення результатів засвідчили, найбільшу вагу для студентів мають: чесність, щирість, чуйність (36,5%). Потім у порядку зниження були відзначені такі цінності: справедливість, відповідальність (21,6%), чемність, доброта, співчутливість (15,4%), великодушність (10,3%), толерантність (8,7%), вимогливість (7,5%).

Опитувальник "Ціннісно-мотиваційна орієнтація" використовувався з метою виявлення сформованості позитивних "Я"-уявлень і конфліктних зон у ціннісному полі студентів за такими аспектами: визнання наявності у себе позитивних якостей, задоволеність своїм життям, здоров'ям, наявність гарних друзів, упевненість у собі, свобода як незалежність у вчинках і діях, активна життєва позиція, майбутня професійна діяльність, матеріально забезпечене життя, пізнавальна діяльність, творчість. Студентам пропонувалося оцінити наведені цінності за 10-бальною шкалою з позиції їх особистісної цінності і з позиції доступності.

Конфліктною зоною вважали розходження між цінністю та її доступністю (цінність переважає доступність більш як на три бали).

Зона вважалася інертною, якщо цінність була менша доступності більш як на три бали.

Нормальна зона – розходження між цінністю і доступністю у межах 3-х балів.

Аналіз одержаних результатів засвідчив, що конфліктна зона характерна для 37,8% студентів. Найбільші розходження виявили між такими цінностями, як "задоволеність своїм життям", "свобода як незалежність у вчинках і діях", "матеріальне забезпечення життя" і доступністю їх досягнення (різниця становила 5-8 балів).

Інертна зона характерна для 41,3% студентів. Найбільшою доступністю, згідно з відповідями цих студентів, є "майбутня професійна діяльність", "пізнавальна діяльність", "наявність вірних друзів", але ці показники не становили для них високої особистісної цінності.

Нормальна зона зафіксована у 20,9% респондентів.

У структурі ціннісних орієнтацій особистості важливе місце належить Я-концепції – узагальненому уявленню про саму себе,

системі настанов стосовно власної особистості. “Я”-концепція – не статичне, а динамічне психологічне утворення, формування, розвиток і зміна якого зумовлені чинниками зовнішнього і внутрішнього плану.

У загальному вигляді виокремлюють реальну та ідеальну “Я”-концепції. Реальна “Я”-концепція – це уявлення особистості про саму себе таку, якою вона є насправді. Ідеальна “Я”-концепція показує, якою людина хотіла б бути. Зрозуміло, що реальна та ідеальна “Я”-концепція не лише можуть не співпадати, а й обов’язково мають відмінності. Таке розходження може мати як позитивні, так і негативні наслідки. З одного боку, неспівпадання реального та ідеального “Я” може стати джерелом серйозних внутрішньоособистісних конфліктів. З іншого – неспівпадання реальної та ідеальної “Я”-концепція виступає рушієм морального самовдосконалення людини, спонукаючи її до саморозвитку.

Самооцінка – одне з центральних утворень особистості. Завдяки їй відбувається регулювання поведінки і діяльності людини. Однак не можна не зважати й на те, що формування самооцінки відбувається саме в процесі діяльності та міжособистісної взаємодії (Б. Ананьєв, В. М’ясищев, Б. Квасарський).

Незважаючи на близькість, психологічні поняття самооцінки і Я-концепції не є тотожними. “Я”-концепція становить скоріше низку описових, ніж оцінних суджень людини про саму себе. Хоча, зрозуміло, що певні аспекти “Я”-концепції можуть мати позитивні чи негативні ознаки. Щодо самооцінки, то це поняття безпосередньо пов’язане з тим, як індивід оцінює свої власні якості. При цьому, однак, слід зважати на те, що одні й ті самі якості можуть інтерпретуватися однією особою позитивно (тоді вони підвищують самооцінку), а іншою – негативно (знижують її). Загалом, поняття “Я”-концепції ширше за поняття “самооцінка”.

У структурі самооцінки виділяють операційно-діяльнісний та особистісний компоненти.

З огляду на проблематику нашого дослідження, операційно-діяльнісний компонент самооцінки пов’язувався з оцінкою індивідом самого себе як суб’єкта діяльності, що виявляється в оцінці свого морального розвитку (сформованості

вмінь і навичок моральної поведінки) і рівня компетентності (системи моральних знань).

Особистісний компонент самооцінки розглядали як оцінку студентом власних якостей у зв'язку з ідеальним образом "Я".

При цьому зважали на те, що означені компоненти самооцінки не обов'язково мають бути узгодженими. Неузгодженість самооцінки за операційно-діяльнісним та особистісним компонентами справляє значний вплив на моральне становлення особистості, формування її моральної культури.

Крім того, у структурі самооцінки доцільно виокремлювати: а)самооцінку результату і б)самооцінку потенціалу. Самооцінка результату пов'язана з оцінкою досягнутого (у загальному та парціальному аспектах) і відображає задоволеність / незадоволеність досягненнями. Самооцінка потенціалу пов'язана з оцінкою своїх можливостей і є віддзеркаленням віри в самого себе, у свої сили. Низька самооцінка результату в поєднанні з високою самооцінкою потенціалу виступає фактором морального саморозвитку. Цей самооцінний паттерн лежить в основі позитивної мотивації саморозвитку й корелюється із соціальним успіхом особистості, зокрема у міжособистісних відносинах з іншими людьми.

Ці положення набули досить ґрунтовного висвітлення в працях Н. Кузьміної, А. Реана та ін., в яких наголошується на тому, що "саме з самооцінними паттернами, а не із спрощеною узагальненою самооцінкою пов'язані механізми ... успішності й динамічного розвитку особистості" [3].

Вивчення уявлень студентів щодо самих себе і свого ідеального "Я" та взаємин з оточуючими здійснювалося за методикою, в основу якої покладено теоретичні та практичні розробки К. Гуревича, О. Петровського, А. Реана, Т. Лірі, Г. Лефоржа, Р. Сазека. Використання цієї методики мало на меті з'ясувати домінуючий у студентів тип ставлень до інших людей у самооцінці та взаємооцінці.

Під час дослідження міжособистісних відносин найчастіше виокремлюють два фактори: домінування – підпорядкування і дружелюбність – ворожість. Саме ці фактори визначають загальну думку про людину в процесі міжособистісного сприйняття.

Тест-опитувальник містив 128 оцінних суджень, які розташовані не по порядку, а групуються по 4 і повторюються через однакову кількість визначень. Це дає можливість виявити будь-який тип відносин.

Обробка теста-опитувальника здійснювалася за кожним з уміщених у ньому аспектів (самооцінка, опис ідеального "Я", оцінка близьких людей, оцінка самого себе "очима близьких" та ін.). У загальному вимірі тест містив вісім субшкал:

1. Субшкала авторитарність: лідерство – владність – деспотичність.
2. Субшкала егоїстичність: упевненість у собі – самовпевненість – самозакоханість.
3. Субшкала агресивність: вимогливість – непримиренність – жорстокість.
4. Субшкала підозрілість: скептицизм – упертість – негативізм.
5. Субшкала підпорядкованість: поступливість – смиренність – пасивна підпорядкованість.
6. Субшкала залежність: довірливість – слухняність – залежність.
7. Субшкала дружелюбність: добросердність – несамостійність – надмірний конформізм.
8. Субшкала альтруїстичність: чутливість – безкорисливість – жертвність.

Залежно від кількості одержаних балів за кожною субшкалою робили висновки про рівень вираженості якості. Перший рівень якості у кожній субшкалі (лідерство, упевненість у собі, вимогливість, скептицизм, поступливість, довірливість, добросердність, чутливість) характеризував адаптивний варіант морального розвитку. Посилення відповідних тенденцій і прояв третього рівня якості (деспотичність, самозакоханість, жорстокість, негативізм, пасивна підпорядкованість, залежність, надмірний конформізм, жертвність) свідчив про дезадаптивний варіант морального розвитку студента.

Щодо кількісних критеріїв оцінки вираженості якості у науковій літературі існують різні підходи. Ми в своєму дослідженні використовували підхід, запропонований К.Гуревичем, згідно з яким показники від 0 до 8 балів виступають свідченням адаптивного варіанта морального розвитку особистості, враховуючи при цьому, що такі значення,

як 7-8 балів засвідчують про наявність певної тенденції до дезадаптивності та екстремальної поведінки.

Другий рівень якості пов'язувався з показниками від 9 до 12 балів.

Екстремально дезадаптивний варіант співвідносився з показниками 13-16 балів.

Згідно з ключем підраховували кількість плюсів у кожній з восьми субшкал по кожному з аспектів окремо ("Я-реальне", "Я – ідеальне").

Згідно з проведеними розрахунками, у 39 студентів "Я-реальне" характеризувалося високим рівнем вираженості моральних якостей, що відповідало адаптивному варіанту їхнього розвитку; 104 студенти перебували на середньому рівні і 102 студенти – на низькому, дезадаптаційному рівні морального розвитку.

Не було виявлено жодного студента, який би повністю відповідав "Я-ідеальному". Найбільш близькими до них виявилися показники 15 студентів.

Крім того, використовували текст наведеної вище методики для вивчення Я-концепції і тенденції морально-особистісного розвитку студентів у модифікації А.Реана. Основна увага зверталася на два аспекти: "Я" і "Яким би я хотів бути".

Діагностика тенденції морально-особистісного розвитку здійснювалася за оцінкою відхилення "Я"-образу від ідеалу за всіма 8 субшкалами за двома варіантами. Найбільше відхилення "Я"-образу від "Я"-ідеального спостерігається за такими якостями, як "лідерство", "поступливість", "довірливість", "вимогливість", "добросердність" (субшкали 1, 3, 5, 6, 7). За субшкалами 1, 2, 3, 6, 7 такі відхилення негативні. Це означає, що за оцінкою студентів у них ці якості розвинені недостатньо, але виявляється прагнення до розвитку їх у себе як важливих складових образу "Я"-ідеального.

На нашу думку, такий стан свідчить про негативні тенденції в студентському середовищі. Адже проведені дослідження засвідчили достатній рівень (адаптивний) сформованості у студентів "лідерства", "впевненості в собі", "вимогливості", "довірливості" та "добросердності" і їх підсилення може призвести до виникнення дезадаптивних варіантів – "владності", "деспотичності" (за першою субшкалою), "самовпевненості",

“самозакоханості” (за другою субшкалою), “непримиренності”, “жорстокості” (за третьою субшкалою), “послуху”, “залежності” (за шостою субшкалою), “несамостійності”, “надмірного конформізму” (за сьомою субшкалою). Щодо останніх показників, вони набувають підтвердження показниками відхилення за п'ятою субшкалою (“поступливість” – “покірливість” – “пасивне підпорядкування”).

Проведене нами вивчення ціннісних орієнтацій сучасних студентів, які навчаються у вищих педагогічних закладах, аналіз та узагальнення його результатів засвідчили, що для значної кількості студентів характерним є низький рівень сформованості моральних ціннісних орієнтацій. Студенти надають перевагу більш прагматичним цінностям, їхні індивідуалістичні настановлення почати входять у суперечність з цінностями суспільства. Це є свідченням недостатньої уваги в педагогічних університетах до питань морального виховання студентської молоді, формування у них відповідних ціннісних орієнтацій.

Література:

1. Москаленко В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель / Валентина Москаленко // Соціальна психологія. – 2006. – № 3. – С. 3-16.
2. Овдiєнко Л. Мораль і право у системі соціальних уявлень / Лариса Овдiєнко // Соціальна психологія. – 2007. – спец. випуск. – С. 121-128.
3. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащегося / А.А. Реан. – Л.: Питер, 1990. – 96 с.

The article deals with the maintenance and procedure of the establishment stage of experiment, devoted to determination of the valued orientations of students in a moral sphere, the results of pedagogical diagnostics are brought.

Key words: *establishment stage of experiment, morality, valued orientations, students of pedagogical universities.*

В статье рассматривается содержание и процедура констатирующего этапа эксперимента, посвященного выявлению ценностных ориентаций студентов в моральной сфере, приводятся результаты педагогической диагностики.

Ключевые слова: *констатирующий этап эксперимента, моральность, ценностные ориентации, студенты педагогических университетов.*

УДК

Л.В. Костюк, м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена актуальній проблемі формування соціальної відповідальності студентів вищого навчального закладу. Розглядаються різні погляди щодо трактування поняття відповідальності, соціальної відповідальності. Розкривається сутність поняття соціальної відповідальності у студентської молоді.

Ключові слова: соціальна відповідальність, формування соціальної відповідальності, студент вищого навчального закладу.

Зміни в соціально-економічній, а також політичній сферах життя української держави зумовили особливу гостроту проблеми формування соціальної відповідальності в студентській молоді. Перехід до ринкової економіки зумовлює еволюцію децентралізованих структур, відповідальних за прийняття рішень. Для роботи у цих структурах необхідні працівники, які впевнені у собі, здатні до самостійних, відповідальних дій.

Дана проблема особливої актуальності набуває в нинішніх умовах, для яких характерними є нестабільність та суперечливість соціальної атмосфери в суспільстві. Реалії сьогодення вимагають переоцінки соціальної відповідальності з урахуванням політики нашої держави в галузі освіти та виховання. Вища школа покликана забезпечувати розв'язання цієї важливої проблеми.

Метою даної статті є з'ясування сутності поняття соціальної відповідальності студентів.

Рівень сформованості соціальної відповідальності студентів в навчально-виховному процесі ВНЗ впливає на якість їх самосвідомості, гідності, самостійності, самодисципліни, вміння приймати рішення і відповідати за них, повагу до своєї майбутньої професійної діяльності, усвідомленість соціальної значущості своєї професії, оволодіння інструментарієм для аналізу та прийняття оптимальних рішень у конкретних ситуаціях ділового життя. Водночас формування соціальної відповідальності студентської молоді досить часто залишається поза увагою завдань, які розв'язує педагогічний колектив.

Формування соціальної відповідальності студента є однією із сторін становлення його особистості і в цілому обумовлене

перш за все взаємодією об'єктивних умов – економічних, політичних, соціальних і духовних. При цьому кожна особистість живе і розвивається як в умовах певного соціального середовища (суспільства в цілому), так і в умовах мікросередовища (свого безпосереднього оточення), через які переломлюються впливи на особистість економічних, суспільних відносин, духовного життя суспільства.

Виховання, як одна із сторін соціального життя, реалізується не у відриві від усіх соціальних умов, а в тісному зв'язку з ними, на їх основі. Як оточуючі обставини самі по собі не можуть сформуванню відповідно до суспільних потреб особистість, так і виховання поза реальними умовами життя та діяльності не може досягти поставленої мети. Педагогічний процес варто розглядати і як похідну від соціального оточення, і як один із найважливіших факторів його удосконалення. Особистість – продукт не лише зовнішніх впливів, вона не тільки асимілює ці впливи, але й сама активно впливає на середовище.

Ефективність формування соціальної відповідальності студента залежить і від його активності у навчально-виховному процесі ВНЗ, рівня індивідуального розвитку, наявності суб'єктивного досвіду. Соціальна відповідальність, як і виховання людини в цілому, – це похідна від економіки, політики та інших соціальних умов, а також результат виховання та самовиховання [7, с. 18].

Відповідальність, за К.А. Альбухановою-Славською – це і вірність самому собі, довіра моральному змісту власних почуттів, і впевненість у своїй правоті. Вона вважає, що відповідальність – це здатність відповідати не лише за себе, а й за інших людей, за їх долі, за характер своїх з ними взаємовідносин [1, с. 34].

Психологи К.А. Абульханова-Славська, І.Д. Бех, М.В. Савчин вважають, що розвиток соціальної відповідальності як особистісної риси відбувається за умови формування у молоді прагнення до свободи. Йдеться перш за все про вільні вчинки і дії людини, тобто такі, які не залежать від зовнішніх причин. Відповідно, вчинки, які звершені особистістю, ніби розширюють межі її свободи. Усвідомлення свого життя як вчинку є початком формування себе як вільної і відповідальної особистості.

Серед видів соціальної відповідальності розрізняють правову, адміністративну і кримінальну, а серед її форм – професійну, політичну, економічну. При розгляді соціальної

відповідальності визначають також природу, соціальну суть, структуру і критерії, її регулятивну функцію в системі взаємозалежності особистості і суспільства.

Відповідальність, на думку І.Д. Беха, передбачає визнання людиною єдиної активної причетності до соціального і природного світу, і це визнання є не стільки результатом оцінки особистості іншими людьми, скільки її власним переконанням, моральним принципом, підсумком самоусвідомлення. Тому людина є не пасивним споглядачем будь-яких соціальних подій. Останні завжди розглядаються нею як учасником. Відповідальна людина має право стверджувати – я відповідаю всім своїм життям, кожний мій акт і переживання є моментом мого життя як відповідальності. Внутрішній світ відповідальної особистості завжди відкритий для соціальних потреб, пріоритетів, людських цінностей [2, с. 116].

М.В. Савчин відповідальність у своїй головній сутності розглядає як смислове утворення особистості, яке виступає своєрідним загальним принципом співвіднесення (саморегулювання) в межах цілісної мотиваційно-сислової сфери мотивів, цілей та засобів життєдіяльності. Відповідальність – це готовність витримати основну лінію поведінки, скоординовану з основним смислом людського життя і домінуючими егоїстичними спонуканнями та вітальними функціями [6, с. 143].

М.В. Левківський вважає відповідальність як інтегральне особистісне новоутворення підліткового та юнацького віку. Саме завдяки присвоєнню відповідальність стає визначальним регулятором життєдіяльності особистості. Він виділяє чотири групи відповідальності особистості і класифікує їх як за формою виявлення, так і за змістом. За формою виявлення він поділяє відповідальність школярів на зовнішню та виконавську, а за змістом – на відповідальність за себе та за інших. При цьому дослідник серед ознак відповідальності виділяє пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповідати за наслідки своїх дій. Це передбачає, в свою чергу, чесність, гідність, справедливість. Названі якості можуть бути реалізовані за умови розвитку емоційних рис і здатності до співпереживання, толерантності, терпимості [4, с. 216].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях спостерігаються спроби виділити типи відповідальності. Зокрема, М.В. Савчин виділяє такі типи відповідальності особистості:

- 1) відповідальність-потреба, в якій гармонійно поєднується необхідне й особистісне, інстанцією відповідальності при цьому виступає власне сумління, а сам суб'єкт володіє достатніми мотиваційними, когнітивними і поведінковими можливостями;
- 2) виокремлена (вибіркова) відповідальність, яка за своєю сутністю є близькою до попереднього типу, але проявляється обмежено, тільки у сферах ділової спрямованості людини (бізнес, професійна діяльність, наука, спорт тощо);
- 3) невротична відповідальність, що характеризується високою мотивацією виконання обов'язку з одночасною відсутністю гармонії особистісного та соціального. Індивід приймає на себе відповідальність за все, незалежно від своїх можливостей та об'єктивної ситуації;
- 4) відповідальність-зовнішня – обов'язковість. Інстанцією такої відповідальності є інші особи і рідше власне сумління. Сама ж особистість володіє достатніми можливостями. Типовими є слабо виражені переживання задоволення та творчості;
- 5) прагматична відповідальність, провідними мотивами якої є вигода та егоїстичні міркування. Суб'єкт володіє значними поведінковими можливостями;
- 6) псевдовідповідальність спостерігається тоді, коли обов'язки, доручення усвідомлюються не глибоко. Індивід нав'язує іншим думку про свою "високу відповідальність", цим самим захищається об'єктивна безвідповідальність. Ретельно виконується лише те, що суворо контролюється;
- 7) безвідповідальність, інстанцією якої виступають окремі люди або група. Суб'єкт володіє великими можливостями для уникнення відповідальності;
- 8) психопатична безвідповідальність. В особистості відсутня будь-яка позитивна мотивація виконувати обов'язки. Властива впертість, егоїзм, завищена самооцінка, прояви агресивності, брехливості, авантюризму [6, с. 218-222.]

Розвиток соціальної відповідальності особистості студентів має тісний зв'язок із відповідним розвитком та розкриттям потенційних можливостей цієї особистості. Підвищується рівень її організації, особистість стає більш інтегрованою, зростає свідомість. Зростання рівня соціальної відповідальності студентів змінюється із змінами структури ролей, цілей, які студенти ставлять перед собою в процесі підготовки до оволодіння професією.

Соціальна відповідальність студента – це якісний ступінь розвитку його особистості в умовах конкретного соціального середовища, який забезпечує творче входження студента у різні види культури і сприяє його соціально-професійному зростанню. Чим активніше формується соціальна відповідальність особистості студента, тим насиченішим стає його соціальний потенціал, відповідно це сприяє й більш високому ступеню відповідальності у середовищі його існування. Тобто в процесі розвитку освітнього середовища, його структури, соціальна відповідальність як соціальне явище може перетворюватися в інтеграційну якість, узагальнену для аналізу соціальної зрілості особистості.

Відповідальність передбачає, що людина повинна знати свої права та обов'язки, шляхи та засоби оптимального варіанту їх реалізації з урахуванням соціальних наслідків, до яких вони можуть привести. Керуючись цими знаннями, особистість ставить реальні цілі, організовує себе для певних дій і, нарешті, діє. Таким чином, структура відповідальних дій складається з трьох компонентів: пізнавального, емоційно-вольового і практичного. Ступінь сформованості відповідальності (з урахуванням особливостей соціальної ролі особистості на кожному етапі її професійного становлення) визначається:

- 1) рівнем свідомості, в тому числі знанням конкретної ситуації, соціальних і особистісних наслідків дій і вчинків;
- 2) ступенем емоційно-вольових зусиль, необхідних для переборення труднощів, що виникли в певній ситуації;
- 3) конкретною поведінкою, яка характеризується дотриманням загальноприйнятих норм, а також проявом ініціативи та самостійності у виконанні своїх обов'язків.

Розрізняють найважливіші показники та критерії рівня сформованості відповідальності.

Високий рівень: особистість добре знає свої права і обов'язки, усвідомлює необхідність їх гармонійної єдності, розуміє суспільне і особистісне значення відповідальності, послідовно і з власної ініціативи сама дотримується норм поведінки і вимагає цього від інших, здійснює самоконтроль і саморегуляцію, бере активну участь у всіх видах суспільної та професійної діяльності. Цей рівень свідчить про повну сформованість відповідальності.

Середній рівень: особистість знає свої права і обов'язки добре, але не завжди їх компоненти глибоко осмислює, переживає за результати праці, але ініціативу і самостійність проявляє не завжди, не володіє в достатній мірі самоконтролем. Цей рівень свідчить про наявність почуття відповідальності, яке породжує потребу діяти за визначеними правилами і нормами.

Низький рівень: особистість недостатньо знає свої права та обов'язки, не усвідомлює деяких компонентів відповідальності, не володіє самоконтролем і саморегуляцією дій, не проявляє ініціативи та самостійності у виконанні своїх обов'язків. Цей рівень свідчить про наявність ретроспективної відповідальності.

Дуже низький рівень: недостатня обізнаність із нормами поведінки та усвідомлення громадянського та особистісного значення діяльності, ставлення до своїх обов'язків ситуативне, часті прояви безвідповідальності, байдужості до результатів праці [7, с. 30].

Відповідальність особистості – це складна інтегрована якість, яка значною мірою відображає, наскільки вона усвідомлює значення своєї професії та захоплена нею. Суспільна значущість діяльності ще не є свідченням її суб'єктивної значущості для особистості. Тому психологічним об'єктом при формуванні соціальної відповідальності студента повинні стати його особистісні смисли та особистісні установки, які регулюють дії у різних ситуаціях морального вибору. В особистісному смислі проявляється суб'єктивне ставлення людини до діяльності. Збіг у свідомості людини особистісного смислу та об'єктивного значення її діяльності проявляється у збігові мотиву діяльності і свідомого наміру, спрямованого на виконання обов'язку.

Соціальна відповідальність характеризується наявністю не лише моральної потреби, але й практичної готовності до виконання обов'язків. Важлива роль тут належить волі. Воля об'єднує розум і емоції, розвиває і підтримує їх енергію до реалізації поставленої мети. Саме вольовий механізм спроможний приводити реальну поведінку у відповідність як із суспільними вимогами, так і з особистими переконаннями. Тому розвиток волі є необхідною умовою становлення соціальної відповідальності.

Такому становленню, якщо йдеться про студента, суттєво сприяє організація активної творчої діяльності студентського

колективу, створення у ньому атмосфери пошуку, взаємної зацікавленості і відповідальності за результати праці. Погляди членів колективу можуть розходитись у багатьох питаннях, дискусії, що виникають між ними доцільні, але єдиними повинні залишатися загальні гуманістичні установки та конкретна реалізація студентської стратегії. За такого підходу виникають сприятливі умови для взаємодії колективу та особистості, для успішного виконання всіма студентами своїх функціональних обов'язків, для їх майбутнього професійного та особистісного зростання. І колектив, і особистість стають суб'єктами виховних дій.

Визначальним фактором у процесі формування відповідальності студентів є навчання. Саме в навчально-пізнавальній діяльності проявляється вся суть особистості, її домінуючі потреби, моральна вихованість, вольові якості. У навчальній діяльності студент пізнає основи світогляду, усвідомлює сенс життя, набуває здатності мислити і діяти. Однак вплив навчально-пізнавальної діяльності на формування особистості школяра здійснюється не спонтанно.

Одна з найголовніших причин безвідповідального ставлення студентів до навчальної діяльності полягає в тому, що в практиці роботи педагогічних колективів недостатньо враховуються пізнавальні інтереси студентів, мало уваги приділяється розвитку ініціативи, творчості. У навчальному процесі переважає монологічний характер навчання, що значно обмежує можливість студентів проявляти свої власні почуття, ініціативу, самостійність та творчість.

Соціальну відповідальність студентів можна розуміти як генералізуючу якість, що характеризує: соціальну типовість особистості, тобто її здатність дотримуватися у своїй поведінці й діяльності загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм; вміння об'єктивно прогнозувати, проектувати власні дії; здійснювати адекватну самооцінку і самоконтроль; активно й соціально-значуще виявляти свої індивідуальні здібності; виконувати рольові обов'язки та звітувати за власні дії.

Отже, розглянуті психолого-педагогічні підходи до проблеми формування соціальної відповідальності розширюють межі розуміння самого поняття.

Формування соціальної відповідальності у студентів здійснюється за допомогою активної участі юнаків і дівчат у виконанні доручень, самостійності, здатності доводити справу до логічного завершення, готовності прийти на допомогу іншим, співпереживання, виявлення внутрішньої мотивації (самопізнання, самоствердження, самовираження, самореалізація), здатності до самоконтролю дій, вчинків, почуттів, поведінки і діяльності.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 151 с.
2. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К.: “Україна-Віта” – 1995. – 220 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К., 1997. – 313 с.
4. Левківський М. В. Формування відповідального ставлення до праці в школярів / М.В. Левківський. – К.: Педагогічна думка, 1996. – 216 с.
5. Оржеховська В. М. Формування соціальної відповідальності учнів в сучасній школі / В.М. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 25-31.
6. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: [монографія] / М.В. Савчин. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. – 280 с.
7. Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя / М.І. Сметанський. – Вінниця: Фірма “Континент”, 1993. – 92 с.

The article is devoted to the actual problem of the formation of a social responsibility of the students of the higher educational establishments. Different views to the interpretation of the conception of the responsibility and social responsibility are examined. The substance of the conception of students' social responsibility come to light.

Key words: social responsibility, formation of a social responsibility, student of the higher educational establishments.

Статья посвящена актуальной проблеме формирования социальной ответственности студентов высшего учебного заведения. Рассматриваются разные взгляды на трактование понятий ответственности, социальной ответственности. Раскрывается сущность понятия социальной ответственности студенческой молодежи.

Ключевые слова: социальная ответственность, формирования социальной ответственности, студент высшего учебного заведения.

УДК 37.017.4:379.85

А.П. Панчук, м. Київ

МОДЕЛЬ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Розглянуто модель громадянського виховання студентів, охарактеризовано її складові, до яких відносили мету, завдання, принципи, зміст, засоби, форми, методи, результат. Основна увага надається туристсько-краєзнавчій діяльності.

Ключові слова: громадянське виховання, модель, студенти, туристсько-краєзнавча діяльність.

Важливою складовою національної системи освіти є вища педагогічна школа, перед якою сьогодні постає завдання не лише забезпечити високий професійний рівень майбутнього вчителя, а й підготувати його до виконання функцій вихователя учнів, насамперед у плані їх становлення як активних громадян своєї країни. Будучи носієм певних ідей і поглядів, учитель постає для учнів вагомим авторитетом, зразком для наслідування, діячем, який покликаний допомогти дитині набути певних рис, якостей і характеристик, сформуватися як суб'єкту громадянських відносин.

У цьому контексті актуалізується такий напрям діяльності вищої педагогічної школи, як громадянське виховання майбутніх учителів. Адже, не володіючи відповідними якостями, вони не зможуть виконувати завдання з виховання молодого покоління. Ця думка набула підтвердження в працях О. Гевко (національно-патріотичне виховання), М. Боришевського, М. Рудь, В. Смолюк (виховання національної свідомості), Ю. Белова (формування національних цінностей), О. Гуренко (формування етнокультурної компетентності), Н. Даниленко, М. Білик, О. Проскуріна (формування політичної культури студентів), Т. Поснова (формування ціннісно-мотиваційної сфери студентів).

Водночас одержані нами в процесі констатувального етапу експерименту результати засвідчили, що більшість студентів за сукупністю показників характеризується середнім рівнем громадянської вихованості. Доволі чисельною була група студентів, які перебували на низькому рівні досліджуваного

феномену. На високому рівні було зафіксовано лише 15,8% студентів. Це стало передумовою визначення способів подолання виявлених недоліків, провідне місце серед них ми надали туристсько-краєзнавчій діяльності, яка має вагомий потенціал у цьому аспекті.

Для перевірки цього твердження нами було розроблено модель, яка стала наочним відображенням реального виховного процесу.

Модель – це схема, структура визначеного фрагмента природної або соціальної реальності, “замінник” оригіналу в пізнанні та практиці [2, с. 207]; “штучно створений об’єкт у вигляді схеми, креслення, ... який, будучи подібним, схожим (аналогічним) до об’єкта, що досліджується, відображає і відтворює в більш спрощеному, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв’язок і стосунки між елементами досліджуваного об’єкта” [3, с. 360].

Наочно розроблена модель “Громадянського виховання студентів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності” подана на рис.1. Основними її складовими визначили: мету, завдання, принципи, зміст, засоби, форми, методи, результат.

У загальнонауковому значенні під поняттям “мета” розуміється результат, на досягнення якого спрямована дія. У нашому дослідженні під метою громадянського виховання розуміли передбачуваний кінцевий результат, очікуваний від певним чином організованої, взаємопов’язаної педагогічної діяльності викладача та діяльності студентів, і спрямований на розв’язання певної проблеми. У нашому дослідженні **мета** вбачалася у громадянському вихованні, **результатом** якого мала стати громадянська вихованість студентів педагогічних університетів.

Завдання дослідної роботи спрямовувалися на досягнення означеної мети і передбачали:

- формування у студентів знань про сутність таких понять, як “громадянин”, “громадянський”, “громадянськість”, уявлень про громадянські якості та цінності, способи їх прояву;
- виховання любові до Батьківщини, до свого народу, усвідомлення належності до нього (ідентифікація);
- виховання шанобливого ставлення до історичного минулого та сучасного України, культури українського народу;

- розвиток свідомого ставлення до громадської діяльності;
- формування вмінь реалізовувати громадянські знання та ціннісні орієнтації у власній життєдіяльності на засадах самостійної ініціативи і громадянської злагоди.

Мета	громадянське виховання студентів педагогічного університету
Завдання	-формування знань про сутність громадянськості, громадянські якості та цінності; -виховання любові до своєї Батьківщини, свого народу, усвідомлення своєї належності до нього (ідентифікація); -виховання шанобливого ставлення до історичного минулого і сучасності України, культури українського народу; -розвиток свідомого ставлення до громадської діяльності; -формування вмінь реалізовувати громадянські знання та ціннісні орієнтації у власній життєдіяльності на засадах самостійної ініціативи і громадянської злагоди
Принципи	-культуровідповідності; -функціональної взаємодоповнюваності; -виховання в колективі і через колектив; -особистісно орієнтованого підходу
Зміст	-знання, уявлення, -емоційні ставлення, поцінування, -поведінка
Засоби Форми	туристсько-краєзнавча діяльність -туристсько-краєзнавчий клуб; -екскурсії, подорожі, походи, естафети
Методи	бесіди, літературний, історичний, візуальний, групова робота, самопрезентації, інсценізації, конференції, вечори та ін.
Результат	громадянська вихованість студентів педагогічного університету

Рис. 1. Модель громадянського виховання студентів педагогічного університету в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності

Важливу складовою розробленої нами моделі виступали принципи організації і здійснення громадянського виховання.

“Принцип” – термін латинського походження (principium – основа, першопочаток), який означає основоположення, керівну ідею, основне правило поведінки, діяльності. Це загальні норми

організації виховного процесу, які визначають, яким чином можна досягти в процесі виховання поставленої мети і завдань.

У нашій моделі принципами громадянського виховання студентів визначили такі принципи: культуровідповідності, функціональної взаємодоповнюваності виховних впливів, виховання в колективі і через колектив, особистісно орієнтованого підходу.

Принцип культуровідповідності. Ґрунтування на загальнолюдських і національних цінностях, залучення до різних пластів культурного середовища. Запроваджуючи цей принцип, зважали на те, що не всі культурні цінності можуть набути дієвої реалізації в умовах сьогодення. Деякі з них є “фактично цінностями майбутнього, такими, до яких суспільство лише прагне” [4, с. 86]. Однак це не означає, що такі цінності не слід виховувати. Навпаки, молоде покоління слід зробити носієм цих цінностей як передумови активізації його прагнення до їх втілення у власній життєдіяльності, а отже, і в практичному житті суспільства. Цей принцип передбачав забезпечення тісного поєднання загальнолюдських і національних цінностей, запровадження діалогу культур.

Принцип функціональної взаємодоповнюваності виховних впливів. Особистість за своєю природою характеризується цілісністю. Тому виховання має організовуватися як цілісний педагогічний процес, спрямований на гармонійний і різнобічний розвиток особистості, на формування в неї цілісної картини світу. Цей принцип передбачав наступність у реалізації напрямів та етапів виховної роботи на всіх рівнях її проведення, запобігав домінуванню якогось одного чинника, наданню уваги розвитку якогось одного аспекту особистості, забезпечував її всебічне гармонійне становлення.

Принцип виховання в колективі і через колектив. Процес виховання – це залучення до “колективних уявлень”. Громадянські якості, громадянські цінності, якими керується особистість у своїй поведінці, залежать не лише від суспільного, а й від особистісного буття. Вони стають надбанням окремої людини лише за умов, коли її буття підготує її до засвоєння таких якостей і цінностей, якщо вони набудуть для неї особистісного сенсу.

Громадянська вихованість за своєю сутністю є колективною якістю в тому розумінні, що вона має вияв лише

стосовно інших: людей, відносин, культури, народу, держави. Набуті знання, ставлення залишаються аморфними утвореннями, якщо вони не набудуть прояву в реальних вчинках, діях, що здійснюються у взаєминах з іншими, у процесі і під впливом яких вони оцінюються, корегуються й усвідомлюються особистістю. Лише в колективі людина може відчутти себе громадянином і через колектив самовиразитися в громадянській діяльності. Водночас зважали, що виховуючи колектив, слід створювати умови для успішного громадянського розвитку особистості, оволодіння нею засобами власного самоствердження. Тобто, в “ідеалі виховується одна зростаюча особистість громадянина України, і кожний учасник виховного процесу робить свій внесок у цю колективну справу” [5, с. 28].

Принцип особистісно орієнтованого підходу. Успіх виховання забезпечується завдяки врахуванню індивідуальних особливостей кожної особистості, рівня її саморозвитку. Кожен повинен мати свободу вибору, право на власну думку, володіти вміннями нести за них відповідальність.

Реалізація цього принципу відбувалася завдяки відмові від концепції формування особистості й переходу до концепції сприяння її розвитку. Адже формування за своєю сутністю, все ж таки, передбачає певну примусову переробку об'єкта, яку можна порівняти з роботою скульптора, який ліпить з глини виплеканий образ. Дитина ж – це “жива істота, джерела її розвитку в ній самій і вона потребує допомоги, а не формування” [4, с. 91].

Під змістом громадянського виховання розуміли певні елементи загальнолюдської і національної культури (знання), громадянські якості та цінності, досвід громадянської поведінки, що приймалися і присвоювалися студентами на особистісному рівні. Таке присвоєння організовувалося в ході виховного процесу з урахуванням сформульованих нами мети, завдань і кінцевого результату.

Зміст громадянського виховання відповідно до розробленої нами моделі, включав:

- ознайомлення з фактами з історичного минулого і сучасності України; культурно-історичними пам'ятками на території України; сутністю громадянськості, громадянських якостей і цінностей, способами їх виявлення у власній життєдіяльності та міжособистісних стосунках;

- сприяння усвідомленню належності до України й українського народу; виховання пошани до української культури та історії; культивування бажання розширити свої знання в цій царині; виховання позитивного ставлення до громадянських якостей і цінностей, прагнення набуття відповідних ціннісних орієнтацій;
 - розвиток умінь реалізовувати громадянські знання, якості й цінності у власній життєдіяльності; залучення до актів громадянської спрямованості; підтримка громадської ініціативи.
- Визначаючи такий зміст, керувалися тезою про те, що “розвиток індивідуальних якостей особистості без формування у неї здатностей до реалізації своїх особливостей в умовах реального ринкового, жорсткого та жорстокого світу і здібностей до подальшого саморозвитку як особистості може стати для неї глухим кутом, шляхом у нікуди. Прагнення просто розвивати індивідуальність дитини є для неї справжньою “ведмежою послугою” [1, с. 9].

Основним засобом реалізації означеного змісту визначили туристсько-краєзнавчу діяльність, яку ми розглядали як:

- джерело громадянського виховання;
- засіб громадянського виховання;
- регулятор громадянського виховання.

Залучаючись до краєзнавчої діяльності, студенти вступали у відносини з навколишнім світом, завдяки чому здійснювався їх опосередкований зв'язок з іншими людьми. Оскільки такі відносини регламентуються суспільно виробленими правилами і нормами поведінки, їх зрілість і результативність зумовлювалися відповідним досвідом поведінки. Унаслідок опанування новим видом діяльності виникала суперечність між необхідністю задоволення актуальних потреб, що вимагало від студентів певної поведінки, та наявним у них рівнем розвитку такої поведінки. Спричинені цим об'єктивні труднощі, спонукали студентів до засвоєння суспільних вимог і вироблення узгоджених з ними вмій і навичок. Громадянсько виховану людину характеризує саме внутрішнє прийняття принципів і норм, що продукуються оточуючими, як своїх власних. Зусилля, які студенти мали докладати для переходу зовнішніх вимог у внутрішні вимоги до самих себе, розглядали як механізм становлення громадянської вихованості.

Таким чином, цілком слушно розглядати туристсько-краєзнавчу діяльність як джерело громадянського виховання студентів.

У процесі туристсько-краєзнавчої діяльності відбувалося оволодіння студентами нових знань у плані громадянськості, засвоєння певних правил і норм поведінки. Стійкість таких новоутворень зумовлювалася активністю студентів, що, своєю чергою, сприяло накопиченню ними досвіду громадянської поведінки, виробленню необхідних умінь і навичок. Цим самим підтверджувалася правомірність розгляду туристсько-краєзнавчої діяльності як засобу громадянського виховання студентів.

Залучення до туристсько-краєзнавчої діяльності сприяло розкриттю індивідуальності кожного студента, прояву ним рис характеру, про які поза нею можна одержати лише приблизне уявлення. Це давало змогу визначати наявний рівень громадянської вихованості студентів і регулювати процес його підвищення.

Отже, можна вести мову про доцільність розгляду туристсько-краєзнавчої діяльності як регулятора громадянської вихованості студентів.

Для реалізації туристсько-краєзнавчої діяльності визначили такі форми: туристсько-краєзнавчий клуб; екскурсії, подорожі, походи, естафети.

Туристсько-краєзнавчий клуб було створено як органічну складову Спортивного клубу Рівненського державного гуманітарного університету, який ми започаткували в 2000 р. Цей клуб діє на основі розробленого нами "Положення", яким визначаються основні напрями та умови його діяльності.

У нашій роботі екскурсії мали на меті закріпити знання студентів, які вони одержали в процесі теоретичного опрацювання матеріалу. Екскурсії передбачали ознайомлення з натуральними об'єктами та явищами. Ця форма мала велике значення для виховання почуття патріотизму.

Екскурсії, подорожі, походи, естафети мали на меті закріпити знання студентів, які вони одержали в процесі теоретичного опрацювання матеріалу й передбачали ознайомлення з натуральними об'єктами та явищами.

Методами туристсько-краєзнавчої роботи визначили:

- літературний (вивчення різноманітних друкованих джерел, які стосувалися запланованої подорожі чи походу, з метою одержання попередніх відомостей про район і об'єкти подорожі);
- історичний (вивчення історичного матеріалу, який стосувався мети і завдань подорожі, походу);
- візуальний (безпосередній огляд і спостереження об'єктів, явищ, що вивчалися);
- бесіди (спілкування з місцевим населенням, працівниками музеїв, різних історичних і культурних пам'яток).

Крім того, в процесі роботи використовували доповіді, рольові ігри, самопрезентації, метод "проектів", вечори, конференції тощо. При виборі методів керувалися тезою про те, що вони мають сприяти формуванню у студентів умінь міркувати, аналізувати, ставити запитання, шукати власні відповіді, критично розглядати проблему, робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати вмінь і навичок соціальної адаптації й адекватної орієнтації у суспільному житті, захисту своїх інтересів, виховувати повагу до прав та інтересів інших, забезпечувати самореалізацію студентів.

Результат роботи полягав у забезпеченні громадянської вихованості студентів педагогічних університетів, що передбачало:

- надання студентам інформації про історичні місця України, сприяння виявленню ними фактів, пов'язаних з ними (когнітивний компонент громадянської вихованості);
- розвиток у студентів зацікавленості історією і культурою українського народу, пошанування історико-культурної спадщини, її інтеріоризація, переведення закладеного в ній змісту у власні ціннісні орієнтації (емоційно-ціннісний компонент громадянської вихованості);
- включення студентів у туристсько-краєзнавчу діяльність, формування в них громадської поведінки (поведінковий компонент громадянської вихованості).

Література:

1. Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / Іван Андрійович Зязюн // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С.8 –13.

2. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / С.М. Мартиненко. – К.: КМПУ імені Б.Грінченка, 2008. – 434 с.
3. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / Н.И. Кондаков. – М.: Наука, 1975. – 720 с.
4. Практична педагогіка виховання: [посібник / за ред. М.Ю. Красовицького, упор. Г.І. Іванюк]. – К. – Івано-Франківськ.: “ПЛАЙ”. – 2000. – 218 с.
5. Чернуха Н.М. Інтеграція виховних впливів суспільства в сучасному освітньому середовищі: [монографія] / Н.М. Чернуха. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 304 с.

The article deals with the model of civil education of students, its basic constituents – purpose, task, principles, maintenance, facilities, forms, methods, result are described. Basic attention is spared on such mean, as tourist-regional activity.

Keywords: *civil education, model, students, tourist-regional activit.*

В статье рассмотрена модель гражданского воспитания студентов, охарактеризованы ее основные составляющие, к которым относили цель, задачи, принципы, содержание, средства, формы, методы, результат. Основное внимание уделяется такому средству, как туристско-краеведческая деятельность.

Ключевые слова: *гражданское воспитание, модель, студенты, туристско-краеведческая деятельность.*

УДК 37.034:378.126*К.М. Павицька, м. Київ*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ПОВАГИ ДО ДИТИНИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Розглянуто теоретичні аспекти виховання поваги до дитини у майбутніх учителів. Запропоновано визначення поняття "повага до дитини".

Ключові слова: гуманізм, повага до дитини, гідність, моральне виховання, майбутні учителі.

Оновлення сучасної освітньої системи в Україні відбувається в умовах глобалізації світових підходів до людини, одним із чинників яких є гуманістичне наповнення освіти, її особистісно зорієнтоване спрямування. Гуманізм – це одна із обов'язкових рис особистості сучасного педагога, оскільки гуманність передбачає наявність морального почуття любові до дітей та поваги до їхньої гідності.

Аналіз наукової та науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що вчителів, орієнтованих на реалізацію гуманістичної парадигми освіти недостатньо, а система освіти відчуває в них велику потребу. Вчителю сучасної національної школи вкрай необхідно оволодіти ідеями й технікою педагогічного спілкування на засадах розуміння та поваги гідності вихованця, уважного ставлення до його поглядів, стилю мислення, поведінки тощо.

Виховання студентської молоді, яка через кілька років стане основою української інтелігенції, потребує особливої уваги. На сьогодні є важливим, які цінності закладаються у світоглядні орієнтири молодого покоління. Виходячи з цього, нагальною стає потреба перед вищими навчальними закладами (особливо це стосується педагогічних університетів) у формуванні вихованого інтелектуально і духовно багатого генофонду нації, здатного бути не просто ретрансляторами сукупності наукових знань та моральних цінностей, а й розвивати особистість, закладати необхідні засади для її постійного збагачення. Адже виховати вільну і самостійну людину може лише гуманістично орієнтований учитель. Саме з його особистістю пов'язаний процес виховання і навчання, який може бути позитивний чи негативний для дитини.

Особливості формування професійно важливих якостей педагога знайшли відображення у працях І. Богданова,

А. Линенко, Е. Карпова, Н. Кічук, З. Курлянд, М. Приходько; технологія формування гуманістичних рис особистості у вищій школі представлена працями М. Алексюка, В. Бондаря, Е. Березняка, С. Гончаренка, Б. Кобзаря, М. Легкого, О. Мороза, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін.

Над проблемою особистісно гуманістичного виховання працюють такі науковці, як Т. Антохіна, В. Бездухов, І. Бех, В. Зінченко, Т. Поніманська та ін.

Важливими для сучасної педагогічної науки є праці педагогів-класиків: Ш. Амонашвілі, Г. Балла, О. Бодальова, Є. Бондаревської, В. Кан-Калика, О. Леонтьєва та ін.

Гуманістична педагогіка є особистісно орієнтованою, тобто в центрі уваги постає особистість учня. Слово *humanitas* у перекладі з латинської мови визначає готовність допомагати іншим людям, виявляти повагу, турботу і співучасть. На думку В. Киричок, гуманізм – це основа системи певних поглядів на світ. Саме людина виступає системоутворюючим фактором, ядром гуманістичного світогляду, в якому знаходять відображення різноманітні ставлення: до особи, суспільства, духовних цінностей, діяльності, світу в цілому. Провідною соціально-педагогічною установкою гуманізму є сходження до особистості, а його основною характеристикою – людяність. [5, с. 18].

Форми і методи особистісно-орієнтованого виховання знайшли відображення у працях психолога і педагога І. Беха. Вчений наголошує, що виховна дія педагога передбачає повагу до людської природи, тобто визнання особистості дитини і недоторканості її особистості, коли виключаються образи і пригнічення вихованця, а виховна дія орієнтується на особистісну гідність вихованця [1, с. 56].

Значної уваги заслуговує гуманістична концепція великого педагога В. Сухомлинського, яка передбачає проникнення у духовний світ дитини на засадах гуманізму й толерантності. Також слід згадати і А. Макаренка, який наголошував на необхідності поваги до учнів, поєднуючи її з розумною вимогливістю. Актуальними й нині є переконання великого педагога-гуманіста Я. Корчака, який стверджував, що “Дитина – перш за все людина, яку уважний педагог повинен вивчати й ставитися до неї з повагою і довірою”. На думку німецького вченого, представника неофрейдизму, Еріха Фромма

неможливо не пов'язати такі категорії, як турбота, давання, відповідальність, повага і знання, які є взаємозалежними і властивими любові. Він стверджував, що повага виключає диктат, насильство, користь. Важливий акцент Е. Фромм ставив на необхідності всебічного вивчення людини: "Проте поважати людину неможливо, не знаючи її; турбота й відповідальність були б сліпі, якби їх не направляли знання" [10].

Отже, необхідно зазначити, що спільною рисою поглядів видатних педагогів є визнання гуманістичного принципу як неодмінної умови навчально-виховного процесу, а повага до дитини є беззаперечною вимогою до особистості педагога. До того ж, важливу увагу слід приділяти прояву любові до вихованця, створенню такого середовища, у якому б дитина могла існувати і збагачуватись як особистість.

Одним із завдань нашого дослідження є вивчення і уточнення поняття "повага до дитини". У психологічній та педагогічній літературі воно використовується досить часто, хоча саме поняття поки що не підлягало детальному науковому аналізу.

Український тлумачний словник пропонує таке трактування: "Повага – це почуття шани, прихильне ставлення, що ґрунтується на визнанні чиїх-небудь заслуг, високих позитивних якостей когось, чогось" [3].

Існує і таке визначення й обґрунтування терміну, яке, на нашу думку, має соціальний аспект: "Повага (respect) – абстрактна соціальна категорія, котра відображає оцінку почуття достойності, вищості, більшої ідеальності того, на кого направлена дана оцінка. Вона базується на визнанні високих якостей кого-небудь, чи чого-небудь, по відношенню до яких проводиться ця соціальна оцінка" [4].

Цікавим з наукової точки зору для нашого дослідження є обґрунтування терміну "повага", яке пропонує І. Кон: "Повага – це одна із найважливіших вимог моральності, що передбачає таке відношення до людей, в якому практично (у відповідних діях, мотивах, а також в соціальних умовах життя суспільства) визнається гідність особистості. Поняття поваги, яке склалося в моральній свідомості суспільства, передбачає: справедливість, рівність прав, більш повне задоволення інтересів людей, надання їм свободи; довіра до людей, уважне ставлення до їх переконань, прагнень; чуйність, ввічливість, делікатність, скромність" [8, с. 48].

Безпосередньо пов'язаним з “повагою” є термін “гідність”, оскільки гідність є особистісною моральною цінністю, яка пов'язана із ставленням (повагою) до суб'єкта інших. І. Бех дає таке його тлумачення: “Гідність – це усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності духовно-моральних характеристик, що викликають повагу оточення” [2, с. 18].

Елементарні норми співжиття вимагають обов'язкового шанобливого ставлення до людини як до особи [9, с. 24]. Так, наприклад, І. Чернокозов та В. Чернокозова пропонують визначення терміну “повага до людини” через сукупність конкретних морально-етичних вимог, що висуваються суспільством, а саме:

- визнання особистих прав людини, незалежно від її реального вкладу в суспільне життя. Кожна людина гідна поваги тому, що вона – свідома істота, володіє розумом і волею, має право на власну думку, на визначення мети, і вибір засобів для її досягнення;
- оптимістичного підходу до особистості, віри в її сили і можливості;
- вимогливості до людини, прагнення допомогти їй позбутися слабкостей і недоліків (всепрощення згубне для розвитку особи), піклування про неї в будь-якій ситуації;
- недопустимості будь-якої форми насильства над людиною, необґрунтованих обвинувачень або дискримінації, що принижує її гідність в будь-якій формі.

Вченими підкреслюється важливість і таких вимог, як піклування, взаємодопомога, чуйність, доброзичливість, уважність. Дві останні вони об'єднують у таку форму поведінки, в якій повага до людини виявляється через ввічливість і вважають їх найбільш ефективними та доцільними формами взаємних контактів, розв'язання завдань, що стоять перед людьми [9, с. 24-26].

На думку В. Мовчан, повага – це визнання гідності іншої людини; дотримання справедливості у стосунках, визнання рівності прав людей, їх права на свободу; довіра до людей, повага їх поглядів, переконань та прагнень. Повага людини є загальною моральною вимогою ставлення людини до людини [6, с. 70].

Порівнюючи наявні в науковій літературі трактування “поваги”, можна зробити висновок, що вони досить схожі, але в повній мірі не відображають гуманного принципу у взаєминах майбутніх педагогів з дітьми.

Повага як моральна цінність, спрямовуючись на іншу людину, дозволяє їй розкритися у своїх чеснотах. Тому повага має моральний зміст, якщо утверджує справжні людські чесноти (коли людина має внутрішню цінність, тобто діє згідно законів добра і справедливості) [6, с. 71].

В. Киричок стверджує, що повага – це особливий спосіб визначення цінності людей. Поважаючи когось, людина тим самим добровільно визнає цінність предмету поваги [5, с. 43]. Отже, основною ознакою поважного ставлення до людини є визнання цінності іншої людини, її чеснот.

Специфіка педагогічної діяльності ставить перед майбутнім учителем ряд вимог до особистості педагога, які в педагогічній науці визначаються як професійно значимі особистісні якості. Вони характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сторони особистості, суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності і визначають індивідуальний стиль педагога. Звичайно, до них відносяться і моральні якості (типові риси поведінки особистості), провідною з яких ми вважаємо повагу до особистості дитини.

На формування моральних якостей у студентів впливають особливості їхньої вікової категорії. Студентський період життя припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості. Він (за Б.Г. Ананьєвим) є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, найсприятливішим для завершення формування особистості та утвердження її психофізичних сил. Студент як особистість характеризується найбільш активним розвитком моральних та естетичних почуттів, завершенням становлення й стабілізації характеру [7, с. 186]. Тому важливо звернути увагу на формування у майбутніх учителів моральних переконань, адже моральні переконання (пережиті та узагальнюючі моральні принципи, норми, які в свою чергу включають погляди, почуття тощо) – це фундамент моральності в особистості.

Сутність переконання не лише в усвідомленні людиною світоглядних і моральних понять, але й особистої готовності діяти у відповідності з цими правилами і поняттями. Формування переконань у студентів в необхідності шанобливого ставлення до учнів, протистоянню приниженню їх гідності тощо має відбуватися на основі засвоєння ряду важливих морально-

етичних норм, понять і правил поведінки. Адже, основним новоутворенням юнацького віку є формування світогляду та моральних переконань, підвищені вимоги до моральної оцінки вчинків людей. Саме пізнавальна сфера має забезпечити усвідомлення власної ролі студента у майбутній навчально-виховній взаємодії з учнями та і в суспільстві загалом.

Набутий життєвий досвід майбутніх педагогів, самостійні міркування і дії, здобуті знання дають змогу інакше, адекватніше оцінити себе і свої якості, а також формувати своє ставлення до оточуючих, світогляд, етичні та естетичні погляди. Саме в цей час важливо наблизити студента до моделі сучасного гуманного вчителя, для якого головною цінністю є дитина. Знання про цінність дитини має формувати у майбутніх учителів відповідне ставлення до учня, і виявлятися у чуйності, дбайливості, доброзичливості, турботі, співпереживанні, довірі, визнанні прав, потреб, особливостей і здібностей особистості дитини тощо.

Важливим у вихованні поваги до дитини є емоційна складова. На основі емоцій людина може привласнити моральну цінність, що буде регулятором її поведінки. На відміну від мислення емоції не тільки усвідомлюються та осмислюються, але й переживаються. Переживання – безпосереднє відображення людиною свого власного внутрішнього світу. І. Бех вважає емоції енергетичним компонентом усіх психологічних утворень [1, с. 122]. На його думку, сила якості залежить від сили емоційного переживання, від його емоційної напруги.

Особливої уваги заслуговує формування у студентів альтруїстичних емоцій (переживання, які виникають на основі потреби в допомозі, підтримці іншим людям: бажання принести людям радість, почуття занепокоєння долею іншої людини, турбота про неї). Важливо, коли такі емоції підкріплюються щирістю суб'єкта та набувають спонтанності (самодовільності). Саме такі емоції здатні спонукати особистість до гуманних дій і вчинків.

Окрім того, в сфері саме міжособистісних взаємин важливим компонентом моральності поведінки індивіда виступає рефлексія – інтелектуальний самоаналіз свого "Я". Виникнення у людини здатності до рефлексії свідчить про високий рівень її самосвідомості, готовність не тільки до пізнання самого себе, корекції своєї поведінки, способу життя. Рефлексія виявляється тоді, коли особистість подумки виділяє себе із сфери буття,

життєвої ситуації і оцінює в співвідношенні з моральними еталонами – чи так “Я” живу? Рефлексія слугує інструментом самоконтролю, відповідальної поведінки, дає змогу самосвідомій особистості прослідкувати ланцюги причинно-наслідкових відносин у власному суб’єктивному світі. Отже, рефлексія – це одна із умов виховання ціннісного ставлення майбутніх учителів до особистості дитини, зокрема почуття поваги до дитини.

Про вихованість людини судять за її поведінкою. Поведінка – це сукупність вчинків, які характеризують загальне моральне обличчя людини, її ставлення до суспільства, до інших людей і до самої себе. Відомо, що це поняття було сформульовано етикою як наукою про моральність людини і фіксувало ідею відповідності міжособистісних відносин соціальним нормам [1, с. 121].

Формування моральної поведінки майбутніх учителів стосовно досліджуваного аспекту передбачає закріплення нових (гуманних) способів поведінки (вміння вступати в міжособистісні взаємини з учнями, що ґрунтується на принципі поваги до особистості), і, зокрема, тих, що пов’язані із саморегуляцією (згідно до норм гуманної моралі та професійної етики), самоконтролем, впевненістю, відповідальністю, самостійністю; набуття навичок щирого, глибокого, вільного спілкування, міжособистісної діалогічної взаємодії, та умінь, які сприяють гуманізації професійної діяльності.

Виступаючи видом гуманних відносин, повага до дитини з боку студентів – майбутніх учителів характеризується виявом ціннісного ставлення до дитини, уважного ставлення до інтересів, визнання потреб, особливостей і здібностей, доброзичливості, правдивості, піклуванні, довіри та ін.

Отже, внаслідок результатів аналізу філософських, етичних, психолого-педагогічних джерел з досліджуваної проблеми, ми визначили поняття “повага до дитини” як інтегративну, динамічну моральну якість особистості, яка базується на мотивах ціннісного ставлення до дитини, системі певних морально-етичних знань та гуманних взаєминах між суб’єктами виховного процесу.

Таким чином, формуючи гуманістичну особистість майбутнього учителя, актуальним є питання виховання у нього поваги до особистості дитини. У цьому аспекті постає необхідність подальшого вивчення і обґрунтування педагогічних умов і методів виховання поваги до дитини у студентів педагогічних університетів.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с. (Серія “Альма-матер”).
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.slovnuk.net>.
4. Вікіпедія — вільна енциклопедія. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Повага>.
5. Киричок В.А. Гуманне ставлення до дитини. Методичний посібник для вчителів. / В.А. Киричок. – К. : ТОВ “Інфодрук”, 2004. – 132 с. – (Ін-т проблем виховання АПН України).
6. Мовчан В.С. Етика. Книга для вчителя : навч.-метод. посібник / В.С. Мовчан. – К. : “Знання”, 2008. – 303 с.
7. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи: навчальний посібник для молодих викладачів, аспірантів і майбутніх магістрів. / О.Г. Мороз, О.С. Падалка., В.І. Юрченко. – К. : НПУ, 2003. – 268 с.
8. Словарь по этике / [под ред. И.С. Кона]. – 5 изд. – М.: Политиздат, 1983. – 445 с.
9. Чернокозов І.І. Бесіди на морально-етичні теми : навч.-метод. посібник / І.І. Чернокозов, В.М. Чернокозова. – К. : Радянська школа, 1984. – 136 с.
10. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви / Эрих Фромм; (пер. Л.А. Чернышевой). – М. : Педагогика, 1990. – [Електронний ресурс]: Библиотека Фонда содействия развитию психической культуры (Киев). – Режим доступу : psylib.org.ua/books/fromm03/index.htm.

The article with theoretical aspects of forming of respect for children of students of pedagogical universities. The essence of the notion “Respect for children” is determined.

Key words: *humanism, respect for child, dignity, moral upbringing, future teachers.*

В статье рассмотрены теоретические аспекты воспитания уважения к детям у будущих учителей. Представлено определение понятия “уважение ребенка”.

Ключевые слова: *гуманизм, уважение к ребенку, достоинство, моральное воспитание, будущие учителя.*

УДК 811.111(07):37.034

О.А. Голобородько, м. Умань

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано особистісно орієнтовану модель морального виховання студентів у процесі вивчення англійської мови.

Ключові слова: *особистісно орієнтована модель морального виховання, студенти, англійська мова.*

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблеми морального виховання надається належна увага, зокрема вивченням різних її аспектів займаються філософи (С. Анісімов, А. Гусейнов, О. Дробницький, Л. Сохань, А. Титаренко та ін.), психологи (І. Бех, М. Боришевський, Н. Власова, В. Демиденко, О. Кононко, Г. Костюк, К. Лоренц, А. Маслоу, А. Мічерлік, К. Роджерс, Е. Фромм, С. Якобсон), педагоги (Ю. Азаров, В. Білоусова, О. Богданова, А. Бойко, Б. Кобзар, М. Красовицький, К. Левін, А. Мудрик, К. Пауер, Е. Хігінс, К. Чорна, Н. Щуркова). Однак проблема морального виховання студентів у процесі вивчення англійської мови ще недостатньо досліджена як у теоретичному, так і у методичному аспектах.

Мета статті – обґрунтувати особистісно орієнтовану модель морального виховання студентів у процесі вивчення англійської мови.

Необхідність чіткого уявлення про суть і структуру змісту виховання вимагає звернення до процесу моделювання досліджуваного явища. Теоретичне та практичне значення цього процесу полягає в тому, що, по-перше, модель у загальних рисах відображає теоретичну концепцію конструювання змісту, по-друге, вона є основою для створення джерельної бази змісту навчання і виховання.

Використання моделювання як методу наукових досліджень стало можливим порівняно недавно. Суть його полягає в тому, що на основі попереднього вивчення предмета (об'єкта) дослідження, отриманих про нього відомостей виділяються властиві предмету важливі особливості, компоненти структури,

встановлюються їх суттєві зв'язки і взаємозалежність. У результаті предмет постає в ідеальному плані як щось більш чи менш завершене, ціле за своєю структурою, між складовими частинами якої є певні функціональні зв'язки. Ця структура виражає не лише особливості будови, але й функціональну специфіку, роль досліджуваного предмета порівняно з іншими, що знаходяться з ним у певній залежності. З'ясуємо сутність поняття "модель". Аналіз спеціальної літератури дозволяє виділити кілька підходів до розгляду цієї категорії: філософський, загальнонауковий, педагогічний.

Так, з філософської точки зору модель – це речова, знакова або умовна (уявна) система, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе або вкрай ускладнене чи недоцільне, і може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього [3, с. 124].

На думку вчених (К. Баханова, В. Міхеєва), модель відображає сутнісні особливості певної системи, описує окремі її аспекти, фіксує головні характеристики, звільняючи від деталей, другорядних моментів.

Побудувати модель – значить провести матеріальне або уявне імітування реально існуючої системи шляхом створення спеціальних аналогів, у яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї системи.

Розробка моделі виховної діяльності передбачає дотримання певних вимог: правильно поставлена мета виховної роботи; усвідомлення "зв'язків-відношень" між усіма підсистемами і введення їх у модель системи виховної роботи; розуміння того, що кожна підсистема функціонує заради розв'язання своїх специфічних завдань, проте кожна з них сприяє досягненню основної мети – вихованню морально розвиненої, соціально-активної, творчої особистості; система виховної роботи є підсистемою значно більшої соціальної моделі, саме тому в процесі розробки її моделі необхідно передбачити зв'язки із зовнішніми системами; включення студентів у цілеспрямований виховний процес, наповнений відповідним змістом, у якому вони беруть активну участь.

У психолого-педагогічній літературі поняття “мета” розглядається як один із провідних компонентів будь-якої діяльності, в тому числі й у навчально-виховному процесі. Це цілком закономірно, тому що мета визначає характер усього процесу навчання і є ідеальним результатом усієї діяльності. У розробленій нами моделі мета визначає характер усіх компонентів змісту навчання, в тому числі й процесуального компонента, який включає організаційні технології, тобто форми та методи навчання, завдяки яким реалізується зміст. Для досягнення виховної мети викладач має знати ефективні форми та принципи організації навчально-виховного процесу і вміло застосовувати їх на заняттях англійської мови. Їх вибір зумовлений концептуальним підходом до виховання особистості. Таким методичним стандартом є особистісно орієнтований підхід.

Орієнтирами проектування особистісно орієнтованого морально-виховного процесу виступають: створення необхідних умов для різнобічної навчально-виховної діяльності студентів; створення ситуацій позитивних емоційних переживань суб'єкта в навчально-виховній діяльності, спрямованій на його моральний розвиток; установки на позитивний суб'єктний досвід студента; створення стимулюючого й розвиваючого виховного середовища тощо.

Зміст та характер будь-якої моделі навчання визначаються певними вихідними положеннями, принципами її побудови, які визначають стратегію і тактику практичної діяльності викладача та студентів у процесі навчання. Матеріалізуючись у вимогах і правилах організації навчального процесу, принципи знаходять своє відображення у формах, методах і результатах. У цьому розумінні принципи є певною відправною точкою побудови моделі процесу навчання англійської мови.

На основі гуманістичної парадигми освіти І. Зязюн і Г. Сагач визначають такі вимоги до розробки виховної моделі: об'єктивність (має відображати суще); суб'єктивність (має відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативність (має відображати бажане); інтерактивність (має передбачати діалог з вихованцем); адаптивність (має бути пристосованою до індивідуальних особливостей людини, передусім до рівнів її досвіду); відкритість (має передбачати

проективно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта) [2, с. 69]. Зазначені методологічні принципи відображають загальний підхід до побудови моделі. Це означає, що в процесі моделювання можуть використовуватися й інші принципи.

Педагогічне моделювання не буде ефективним без урахування основних принципів виховання: поєднання педагогічного керівництва з розвитком ініціативи і самодіяльності студентів; позитивне ставлення до особистості; опора на позитивне; поєднання поваги до особистості студента з розумною вимогливістю до нього; систематичність і наступність виховання; єдність і послідовність вимог; урахування вікових та індивідуальних особливостей вихованця [1, с. 142]. Ці загальновідомі принципи виховання можна перекласти і на принципи організації навчально-виховної діяльності з метою формування у студентів моральних якостей.

Використані в нашій роботі принципи базуються на основних положеннях особистісно орієнтованого підходу та регулюють діяльність викладача та студентів на заняттях англійської мови. Це такі принципи:

- особистісного спрямування освітнього процесу;
- ситуативності;
- колективної взаємодії учасників навчально-виховної діяльності;
- життєвої орієнтації навчально-виховного процесу;
- систематичності та наступності виховання.

Особистісно орієнтований навчально-виховний процес центрується на особистості студента. Згідно з ним студенти, які взаємодіють між собою у процесі вивчення іноземної мови, є центром пізнавальної та виховної активності на занятті. Відтак принцип особистісного спрямування освітнього процесу є важливим у прогнозованій нами моделі. Він створює певні умови для активного та вільного розвитку особистості, зокрема, сприяє: вільному висловлюванню думок та вираженню почуттів у процесі навчання; відкритості спілкування з викладачем, яка забезпечується створенням сприятливого психологічного клімату на занятті. Демократичний стиль педагогічної діяльності викладача уможливорює створення атмосфери взаємної довіри, відчуття рівноправності, партнерства у спілкуванні, а відтак виступає вагомим стимулом морального виховання.

Принцип ситуативності передбачає широке використання навчально-виховних ситуацій, які моделюють реальне спілкування. Цей принцип реалізується у спеціально організованих вправах і завданнях. Характерними є завдання типу “Уявіть, що ...”, завдяки яким студенти потрапляють в уявні ситуативні обставини і діють відповідно до цих обставин, спілкуючись один з одним, “на конференції”, “в літаку”, “у спортклубі” тощо. У процесі виконання таких вправ дії студентів умотивовані, оскільки вони знають, заради чого говорять, пишуть, слухають або читають іноземною мовою. Зверненість висловлювань та новизна змісту мовлення є ознаками особистісно орієнтованої ситуації.

Принцип ситуативності невід’ємно пов’язаний із принципом колективної взаємодії студентів у процесі навчально-виховної діяльності на заняттях англійської мови. Він зумовлює доцільність інтерактивних форм і методів навчання, що характерно для пропонованої нами моделі. У процесі реалізації принципу колективної взаємодії, основою якого є парна та групова навчальна діяльність, формуються характерні для колективу взаємини, які є засобом підвищення ефективності навчання та умовою формування моральних якостей студентів. Інтерактивні форми організації діяльності у процесі навчання іноземної мови змінюють роль та розширюють можливості викладача. Він виступає посередником між студентами, навчальним матеріалом і процесом виховання та навчання. Для ефективно реалізації цієї ролі викладач має бути готовим до виконання функцій радника, помічника, консультанта, комунікатора, партнера у спільному вирішенні завдань. Його можливості стають набагато ширшими, ніж просто передача знань.

Для організації колективної діяльності актуальним є принцип життєвої орієнтації навчання і виховання. Цей принцип передбачає орієнтацію змісту навчального матеріалу на життєві потреби студентів, їхні інтереси, уподобання, мотиви вивчення іноземної мови та перспективи її використання в їхньому подальшому житті. Його реалізація забезпечується практичним спрямуванням вправ і завдань, метою яких є розвиток різноманітних комунікативних умінь (познайомитися з людиною, зробити покупку, поспілкуватися по телефону, замовити обід у

кафе, написати вітальну листівку, особистого листа тощо) на засадах гуманістичних моральних принципів. Це є життєвою необхідністю та потребою сучасного життя.

Наступний принцип – систематичність і наступність в організації навчально-виховної діяльності. Цей принцип передбачає таку організацію діяльності на занятті, коли кожен наступний крок є логічним продовженням попереднього, розвиває і закріплює досягнуте, підносить вихованця на більш вищій рівень активності. Зв'язок і наступність завдань забезпечують перехід від простих до більш складних завдань, послідовний розвиток умінь і навичок студентів. Реалізація цих принципів забезпечує ефективність та результативність морально-виховного процесу на заняттях англійської мови.

Схематичне зображення створеної нами моделі відбито на рис. 1 “Особистісно орієнтована модель морального виховання студентів у процесі вивчення англійської мови”, де показано логічні зв'язки між компонентами цієї моделі.

У контексті нашого дослідження модель морально-виховного процесу – це еталонне уявлення про діяльність викладача та студентів у процесі навчання англійської мови з метою морального виховання. Вона визначає мету, основи організації та проведення освітнього процесу, що спрямовані на досягнення його кінцевих результатів.

Працюючи на засадах особистісного підходу, перевагу надаємо інтерактивним методам навчання, які зумовлюють вибір відповідних організаційних форм. Необхідною є групова форма спілкування, тому пріоритетними у моделі є саме колективні, групові та парні форми роботи. Помилково вважати, що викладач повинен працювати лише з особистістю. Група, колектив не менше, а в деяких ситуаціях сильніше здійснюють особистісно орієнтований підхід. Парна робота студентів, організована на місцях, коли вони спілкуються між собою, урізноманітнюється прийомами одночасної парної (“шеренги, що рухаються”, “карусель”) та групової (“натовп”) роботи. Ці прийоми сприяють моральному вихованню студентів.

Особистісно орієнтоване виховання передбачає багатоваріантність методик і технологій, уміння організувати виховання одночасно на різних рівнях складності, утвердження

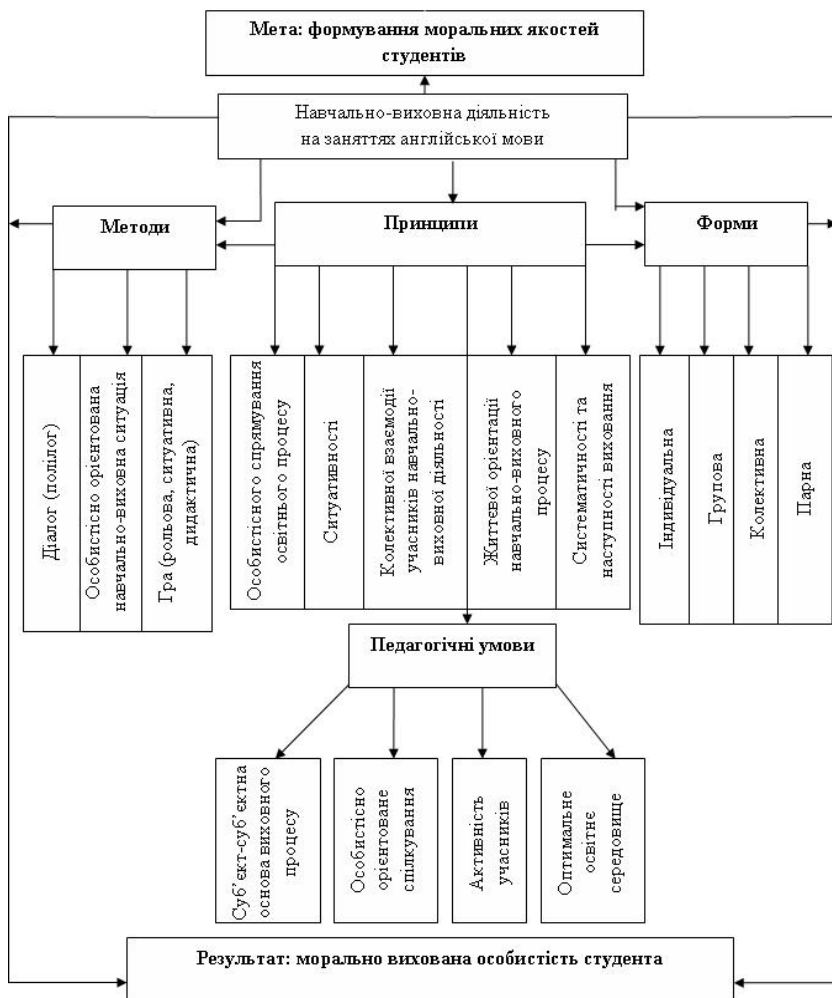


Рис. 1. Особистісно орієнтована модель морального виховання студентів у процесі вивчення англійської мови.

всіма засобами цінності емоційного благополуччя і позитивного ставлення до світу.

Для реалізації особистісно орієнтованого виховання викладач має володіти різними варіантами побудови виховного

процесу, знати не один універсальний, а кілька шляхів, придатних для досягнення мети.

Особистісно орієнтована модель вимагає глибокого осмислення і розуміння педагогом необхідності побудови нової системи виховання на основі принципів особистісно орієнтованої освіти.

Оскільки оновлення змісту освіти зумовлює розробку інноваційних моделей, які модернізують навчальний процес і спрямовані на досягнення його гарантованих результатів, то це, у свою чергу, передбачає також моделювання навчально-виховного процесу. Вважаємо, що таке моделювання морального виховання студентів у процесі вивчення англійської мови цілком відповідає теорії конструювання змісту навчання і виховання.

Для здійснення планомірного процесу морального виховання студентів необхідно розробити технологію особистісно орієнтованого морального виховання студентів у процесі вивчення англійської мови. З огляду на це перспективними є дослідження за такими напрямками: розробка, упровадження та апробація технології особистісно орієнтованого морального виховання студентів у процесі вивчення англійської мови.

Література:

1. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: Навчальний посібник. – Вінниця: Державна картографічна фабрика, 2007. – С. 142.
2. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. – К.: Україно-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – С. 69.
3. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – С. 124.

Substantiation of the Personal Centered Model of Students' Moral Education in Studying English. The personal centered model of students' moral education in studying English is examined in the article.

Key words: The personal centered model of moral education, students, English.

У статті розглядається особистісно орієнтована модель морального виховання студентів в процесі вивчення англійської мови.

Ключевые слова: *особистісно орієнтована модель морального виховання, студенти, англійський мови.*

УДК 371.134: 82*Д.С. Мацько, м. Луганськ*

МОЖЛИВОСТІ ЛЕКЦІЇ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Визначено можливості лекційної форми роботи з вивчення зарубіжної літератури у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів, методи та форми реалізації цих можливостей у навчальному процесі.
Ключові слова: гуманістичні цінності, зарубіжна література, лекція.

Майбутнє будь-якої країни значною мірою визначається тим, які життєві пріоритети вибере для себе прийдешне покоління, на які цінності орієнтуватиметься молодь. У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Державній національній програмі “Україна. Освіта XXI століття: стратегія і тактика” та інших програмних документах зазначено, що стратегічна мета національної системи освіти полягає у формуванні інтелектуально розвиненої, духовно багатой та гуманістично зорієнтованої особистості громадянина Україна. Одним з першочергових завдань фахової підготовки студентів-педагогів виступає формування в майбутніх учителів гуманістичних цінностей, оскільки гуманістична спрямованість прийдесних поколінь залежить від ціннісного сьогодення учителя. Особливе місце у формуванні гуманістичних цінностей особистості належить літературі. Саме у творах зарубіжної літератури, автори яких належать до різних епох та народів, сконцентровано моральний ціннісний досвід людської цивілізації. Таким чином, зарубіжна література виступає одним з найбільш ефективних засобів формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів.

Питання формування гуманістичних цінностей особистості в цілому та майбутніх учителів зокрема ставали предметом наукового пошуку І. Беха, В. Кузнецової, І. Тимошук, М. Ткаченко та інших учених. Спроби вирішення проблеми використання гуманістичного виховного потенціалу зарубіжної літератури знайшли своє відображення, зокрема, у наукових

розвідках В. Болотіної, Г. Бондаренко, Є. Квятковського, Г. Клочека, Л. Козубенка, Д. Мацька, І. Слоневської. Можливості лекційної форми роботи у становленні особистості розкриваються в працях В. Загвязинського, В. Курила, Д. Чернілевського та інших науковців.

Як бачимо, проблема використання гуманістичного виховного потенціалу зарубіжної літератури, з одного боку, та вивчення можливостей лекційної форми роботи у становленні особистості, з іншого боку, отримала достатньо ґрунтовне вивчення й осмислення. Утім, проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що питання визначення та використання можливостей лекційної форми роботи з вивчення зарубіжної літератури у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів характеризується недостатньою розробленістю.

З огляду на вищевикладене мета даної статті полягає у визначенні можливостей лекційної форми роботи з вивчення зарубіжної літератури у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів та методів і форм реалізації цих можливостей у навчальному процесі.

З'ясування можливостей лекційної форми роботи з вивчення зарубіжної літератури у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів вимагає уточнення поняття "гуманістичні цінності". Слід зазначити, що дослідниками у сфері гуманістичних цінностей особистості постійно робляться спроби визначити сутність цього поняття. Так, І. Тимошук зазначає, що цінності набувають гуманістичного характеру, коли їх зміст наповнюється нормами добра, усвідомлюється індивідом суб'єктивно, а інша людина стає об'єктом його ціннісного ставлення [8, с. 19]. Гуманістичні цінності трактуються В. Кузнецовою як сукупність особистісно значущих морально-естетичних якостей, властивостей, характеристик, предметів й об'єктів реальної та ідеальної дійсності, які відповідають морально-естетичним загальнолюдським ідеалам [5, с. 54].

На наш погляд, з'ясування сутності поняття "гуманістичні цінності" можливе через визначення змісту таких його базових категорій, як "гуманність" та "цінність". Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури (Р. Овчарова, І. Тимошук, М. Ткаченко та ін.) свідчить, що категорія "гуманність" (від лат. "humanus" – "людяний") тлумачиться як сукупність морально-

психологічних якостей, що виражає одну з найважливіших рис спрямованості особистості – спрямованості на ставлення до людини як до найвищої цінності [6; 8; 9]. Натомість, багатоаспектність і різноплановість категорії “цінність” зумовлює наявність різних підходів до її трактування і, як наслідок, широкого кола існуючих дефініцій. Цікавою видається нам думка І. Жерносека, який пропонує звести визначення категорії “цінність” до таких груп: 1) цінності як сукупність матеріальних та духовних об’єктів, здатних задовольнити потребу, бажання, інтереси, цілі суб’єкта; 2) цінності, що відображають характер ставлень об’єкта до об’єкта або їх взаємовідносин; 3) цінності як ідеали суспільної та особистої діяльності, що є специфічними утвореннями свідомості і виступають узагальненими уявленнями про блага, яким надають перевагу; 4) цінність як специфічне явище свідомості, образ поведінки, діяльності, спілкування в різних сферах життя [2, с. 39]. Аналіз наукової літератури з проблем “цінності” та “ціннісного” засвідчив, що цінності трактуються, з одного боку, як феномен, що має особистісне значення для людини незалежно від її життєдіяльності, а з іншого – як феномен, що набуває особистісної значущості для людини під час здійснення нею того чи іншого виду діяльності.

Таким чином, під гуманістичними цінностями ми розуміємо *сукупність значущих ідей, норм, принципів та ідеалів суспільної й особистої діяльності, які, виступаючи зразками добра, людяності, милосердя, визначають поведінку людини та покликані формувати усвідомлене, співчуваюче й виключно позитивне ставлення особистості до навколишньої дійсності.*

Література є унікальним видом мистецтва, функціональна система якого характеризується завершеністю й одночасно відкритістю. Будучи завершеним за своїм змістом і будовою, літературний твір відкритий для читацьких асоціацій і знаходження нових смислів, допускає багатоваріантність прочитань, стимулює інтелектуальні та духовні шукання читача. На думку Є. Квятковського, “... висновки, зроблені після опанування літературного твору, породжують поєднання емоцій та інтелекту, серця та розуму, пробуджують суб’єктивну аналітичну думку читача [4, с. 25]. На наш погляд, актуалізація гуманістичного ціннісного навантаження літературного твору

відбувається у трьох сферах людської свідомості, а саме: сфері *реального* (пізнання й аналіз людиною сучасного стану суспільних і цивілізаційних процесів у процесі ознайомлення з твором); б) сфері *ідеального* (визначення особистістю принципів ідеальної побудови міжособистісних і суспільних взаємин); в) сфері *діяльнісного* (визначення особистістю стратегії власних дій із гармонізації життя).

Визначення можливостей лекції із зарубіжної літератури у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів передбачає, на наш погляд, з'ясування етапів формування гуманістичних цінностей та аналіз дидактичних функцій лекції.

Ми вважаємо, що процес формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів складається із *мотиваційного, когнітивного, емоційного та діяльнісного* етапів. Основним завданням мотиваційного етапу формування гуманістичних цінностей особистості має стати створення підґрунтя для активізації прагнень людини до засвоєння гуманістичних цінностей та керування ними як у своїй професійній діяльності, так і у повсякденному житті. На когнітивному етапі процесу формування гуманістичних цінностей студенти мають одержати інформацію про сутність гуманістичних цінностей, мету їх існування у суспільстві, шляхи реалізації гуманістичного ціннісного досвіду тощо. Після одержання студентами необхідних знань наступає етап емоційного оцінювання набутих знань. Студенти ніби "пропускають" через себе загальнолюдські норми та цінності та формують власне ставлення до цих цінностей. Виходячи з вищевикладеного, вважаємо, що головне завдання педагога на цьому етапі формування гуманістичних цінностей має полягати у створенні сприятливого підґрунтя для виховання в особистості позитивного ставлення до гуманістичних постулатів Буття. Прагнення до реалізації на діяльнісному рівні (у своєму житті та професійній діяльності) гуманістичних цінностей свідчить про те, що особистість можна з повним правом назвати гуманістично зорієнтованою. З огляду на це викладач повинен продумати можливі шляхи використання набутого студентами гуманістичного ціннісного досвіду.

У науковій літературі лекція (від лат. *lectio* – читання) трактується як одна з провідних форм навчання у вищому навчальному закладі [3; 7; 10]. На думку В. Загвязинського,

основними дидактичними функціями лекції виступають: а) інформаційна (представлення студентам у стислому вигляді основних наукових фактів, які своєю чергою слугують своєрідною базою для подальшого аналізу, інтерпретації, оцінок тощо); б) мотиваційна (розвиток пізнавальних потреб, переконання в теоретичній і практичній значущості матеріалу, що вивчається); в) організаційно-орієнтаційна (орієнтація у питаннях організації професійної діяльності); г) професійно-виховна (виховання професійної етики, розвиток спеціальних здібностей); ґ) методологічна (ознайомлення зі зразками наукового пояснення, аналізу, інтерпретації); д) оціночно-розвивальна (формування розумових умінь, почуттів, ставлень, оцінок тощо) [3, с. 147]. Цікавою видається нам позиція Д. Чернілевського, який до провідних функцій лекції відносить такі: 1) мотиваційна (пробудження в студентів інтересу, створення стимулу для подальшої діяльності); 2) підготовча (закладення основ використання методів і форм навчання); 3) інтеграційна (вихід до подальшого теоретичного аналізу за межами початкового розуміння); 4) установочна (надання студентам указівок щодо самостійної роботи та практичних рекомендацій, орієнтація на джерела інформації) [10, с. 136].

Мотиваційна функція лекції полягає в тому, що вона надає студентам певного “поштовху”, “імпульсу” для міркування над тими питаннями, що розглядаються. Прагнення до пізнання та “привласнення” певної інформації виникає в особистості в тому випадку, якщо ця інформація є важливою та цікавою для самої особистості. З огляду на вищевикладене за допомогою *проблемних питань*, які є актуальними для студентства, викладач має формувати у молоді потребу в аналізі й “привласненні” гуманістичних цінностей. Так, наприклад, під час лекції, присвяченій вивченню літератури епохи Відродження, ми звернули увагу студентів на проблематику літературних творів у контексті ціннісних пріоритетів Відродження. Було наголошено, що для епохи Відродження характерним було звернення до інтересів, проблем та турбот окремої особистості – іншими словами, світосприйняття з позицій антропоцентризму, в основі якого лежало питання моральної відповідальності людини. Поставивши під час лекції проблемне питання “Яким чином моральна відповідальність

має реалізовуватися в суспільних взаєминах?”, ми намагалися орієнтувати молодь на розмірковування над ціннісною проблематикою літератури Відродження як віддзеркаленням епохи.

Пізнання сутності гуманістичних цінностей, їхньої ролі в побудові громадянського суспільства виступає невід’ємною складовою процесу формування гуманістичних цінностей і, як наслідок, виховання гуманної особистості громадянина України. Доводячи під час лекції об’єктивну значущість матеріалу, що вивчається, розкриваючи його суб’єктивний смисл та надаючи студентам певну “інформацію для роздумів”, викладач тим самим мотивує пізнавальну діяльність своїх вихованців, спонукає їх до розмірковування над поставленими проблемами. Шляхом постановки проблемних питань, спонукання студентів до дискусії викладач може не тільки оживити лекцію, перетворити її із монологу, в якому студенти просто занотовують представлену викладачем інформацію, у діалог між викладачем та студентами як співдослідниками проблематики лекції. Таким чином, можливості лекційної форми роботи із зарубіжної літератури у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів полягають у стимулюванні розгляду й аналізу студентами гуманістичних цінностей. Так, у процесі розгляду під час лекції теми “Англійська література епохи Відродження. Творчість Крістофера Марло та Уільяма Шекспіра” шляхом *постановки проблемних питань* “Що таке “справедливість?” та “Чи можна виправдати вбивство?” та *створення проблемних ситуацій* ми намагалися орієнтувати молодь на розмірковування над сутністю справедливості як такої. З іншого боку, метою створення проблемних ситуацій під час лекції було *залучення студентів до дискусії* з проблем моральної відповідальності людини за власні дії. Говорячи про моральну відповідальність Гамлета за свої вчинки, студенти дискутували про можливість або неможливість виправдати скоєні Принцом Датським вбивства. Варто зазначити, що обговорення цієї проблеми викликало досить жваву та емоційну реакцію з боку студентів. Розмірковуючи над моральною стороною вчинків Гамлета, студенти зазначали, що, безумовно, вбивство є несправедливим кроком людини, але водночас обстоювали думку, що людина може бути виправдана за скоєне вбивство, якщо це вбивство

спрямоване на викорінення соціального зла або здійснюється з метою самозахисту. Обстоюючи власну думку, студенти проводили певні аналогії із вбивством на війні, коли людина, маючи на меті захист своєї Батьківщини, вимушена боротися та вбивати загарбників.

Поряд з мотиваційною важливу роль у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів відіграє також й оціночна функція лекції із зарубіжної літератури, завданням якої є формування та розвиток почуттів, ставлення особистості до предметів та явищ навколишньої дійсності, оцінка останніх з позиції їхньої відповідності гуманістичним нормам і цінностям. Ключовим моментом у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів є переживання, емоційне прийняття студентами цих цінностей. Емоційне прийняття гуманістичних цінностей виникає в людини у момент усвідомлення нею того, що гуманістичні цінності мають бути стрижневим елементом її життя та діяльності, громадянської та професійної позиції. Як справедливо зазначає І. Бех, "... у діяльності щодо осмислення етичних знань важлива роль належить так званій "Его-залученості" у ході вирішення моральних проблем" [1, с. 257]. Так, під час лекції "Особливості англійської літератури ХХ століття. Норми та цінності епохи" розглядалася, зокрема, творчість Олдоса Хакслі. Поставивши студентам проблемне питання "Чи існує, на Ваш погляд, конфронтація між матеріальним та духовним в житті сучасного суспільства?", ми намагалися залучити студентство до дискусії про сучасний стан духовності в суспільстві на прикладі творчості Олдоса Хакслі. Таким чином, можливості лекції із зарубіжної літератури у формуванні гуманістичних цінностей майбутніх учителів полягають в орієнтації молоді на використання гуманістичного ціннісного потенціалу літератури для розв'язання актуальних проблем сьогодення.

Зарубіжна література виступає одним з найбільш ефективних засобів формування гуманістичних цінностей особистості, оскільки у художніх текстах знаходить своє відображення моральний ціннісний досвід людської цивілізації. Лекція являє собою своєрідний "стартовий майданчик" для пізнання та подальшого пошуку. Можливості лекційної форми роботи з вивчення зарубіжної літератури у формуванні

гуманістичних цінностей майбутніх учителів полягають у: 1) формуванні у молоді потреби в аналізі й “привласненні” гуманістичних цінностей; 2) стимулюванні розгляду й аналізу студентами гуманістичних цінностей; 3) орієнтації молоді на використання гуманістичного ціннісного потенціалу літератури для розв’язання актуальних проблем сьогодення. Формами та методами реалізації вищезгаданих можливостей виступають: а) постановка проблемних питань; б) створення проблемних ситуацій; в) залучення студентів до дискусії з актуальних проблем сьогодення. Безперечно, дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку вбачаємо в оновленні змісту фахової підготовки із зарубіжної літератури та розробці дистанційного курсу із зарубіжної літератури, спрямованого на підготовку гуманістично зорієнтованої особистості майбутнього вчителя.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: техніко-технологічні засади : навч.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Жерносек І.П. Деякі ціннісні орієнтації молоді / І. П. Жерносек // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / О.В. Сухомлинська (ред.); АПН України, Центр інформації та документації Ради Європи в Україні. – К., 1997. – 224 с. – С. 39-41.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : Изд. центр “Академия”, 2001. – 192 с.
4. Квятковский Е.В. Преподавание литературы: текст и подтекст художественного произведения / Е.В. Квятковский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 24-30.
5. Кузнецова В.Г. Формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Віра Григорівна Кузнецова. – Луганськ, 2001. – 195 с.
6. Овчарова Р.В. Практическая психология образования : учеб. пособие для студ. психол. фак. ун-тов / Раиса Викторовна Овчарова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2003. – 448 с.

7. Педагогика (краткий курс лекций) : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений [В.С. Курило, А.Н. Чиж, Н.С. Крагинов, Г.И. Божко] – Луганск : ЛГПУ, 2001. – 231 с.
8. Тимошук І.В. Педагогічні умови виховання у студентів медичного технікуму гуманістичних цінностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ірина Володимирівна Тимошук. – Вінниця, 2004. – 232 с.
9. Ткаченко М.В. Педагогические условия воспитания гуманности как профессионально значимого качества личности учителя: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Общая педагогика и история педагогики” / М.В. Ткаченко. – Одесса, 1996. – 24 с.
10. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / митрий Владимирович Чернилевский – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

The article deals with the problem of the formation of humanistic values of future teachers. The author has revealed the possibilities of a lecture in Foreign Literature in the formation of humanistic values of future teachers. Moreover, the means of the practical realization of the possibilities in the teaching process have also been revealed.

Key words: humanistic values, Foreign Literature, lecture.

Определены возможности лекционной формы работы по изучению зарубежной литературы в формировании гуманистических ценностей будущих учителей, методы и формы реализации этих возможностей в учебном процессе.

Ключевые слова: гуманистические ценности, зарубежная литература, лекция.

УДК 37.017.92: 61-057.875

Т.О. Скрябіна, м. Луганськ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Стаття присвячується розробці педагогічної технології формування ціннісних орієнтацій студентів медичного університету при вивченні дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

Ключові слова: педагогічна технологія, формування, ціннісні орієнтації

Одним із напрямків реалізації Державної Національної програми “Освіта” є гуманізація, основною метою якої виступає формування духовності, стійкої системи ціннісних орієнтацій молоді. Провідну роль у гуманізації й аксіологізації вищої медичної освіти мають відігравати соціально-гуманітарні дисципліни як транслятори загальнолюдських цінностей.

Ефективність і успішність формування ціннісних орієнтацій під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у вищій школі залежить від способу організації навчально-виховного процесу, який відповідає цілі та змісту навчання. Запровадження педагогічних технологій (ПТ) у навчально-виховний процес є одним з найперспективніших напрямків педагогіки вищої школи.

Питання змісту педагогічної технології як дидактичної категорії активно обговорюється у науковій літературі з 20-х рр. ХХ ст. і в узагальненому вигляді означає “сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, які дозволяють успішно реалізовувати поставлені освітні цілі” [3, с. 191].

Класифікація, розробка, впровадження ПТ у навчальний процес є об’єктами наукових досліджень і сьогодні. В. Гульчевська, В. Безпалько, В. Фоменко, Г. Сазоненко, Г. Селевко пропонують різноманітні класифікації ПТ за різними системними та інструментально значущими ознаками. Вивчення ПТ як дидактичної категорії є предметом досліджень І. Дичківської, А. Хуторського, Ш. Амонашвілі та ін. Розробці

різних типів ПТ присвячені роботи В. Фірсова, Н. Гузик (технології диференційованого навчання), Г. Границької, І. Унт, В. Шадрікова (технології індивідуалізації навчання), В. Шаталова, Н. Зайцева, С. Лисенкова (інтенсивні технології), М. Махмутова, А. Хуторського (креативні технології), Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, Н. Палтишева (особистісно-орієнтовані технології).

Проте, незважаючи на тривалий і прискіпливий інтерес до питання ПТ, певні аспекти даної проблеми потребують подальшого розгляду: розробки технологій навчання у вищій школі, виокремлення особливостей застосування педагогічних технологій відповідно до фаху тощо.

Метою нашої статті є аналіз педагогічної технології формування ціннісних орієнтацій у студентів-медиків при вивченні дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

Завдання даної роботи:

- визначити зміст педагогічної технології формування ціннісних орієнтацій;
- дати розгорнуту характеристику ПТ формування ціннісних орієнтацій;
- виокремити етапи впровадження ПТ;
- здійснити підбір методів формування ціннісних орієнтацій відповідно до певного етапу ПТ;
- розглянути педагогічні умови реалізації ПТ.

Проаналізувавши науково-педагогічну літературу, ми дійшли думки щодо розуміння ПТ як способу організації послідовного цілісного процесу, який передбачає поєднання форм, методів і засобів навчання відповідно до цілей навчально-виховного процесу, умовами реалізації яких є майстерність педагога, особистісний підхід до вихованця та наявність зворотного зв'язку "викладач-студент". Пропонуємо графічне відображення нашого розуміння змісту дидактичної категорії ПТ щодо формування ціннісних орієнтацій (рис. 1).

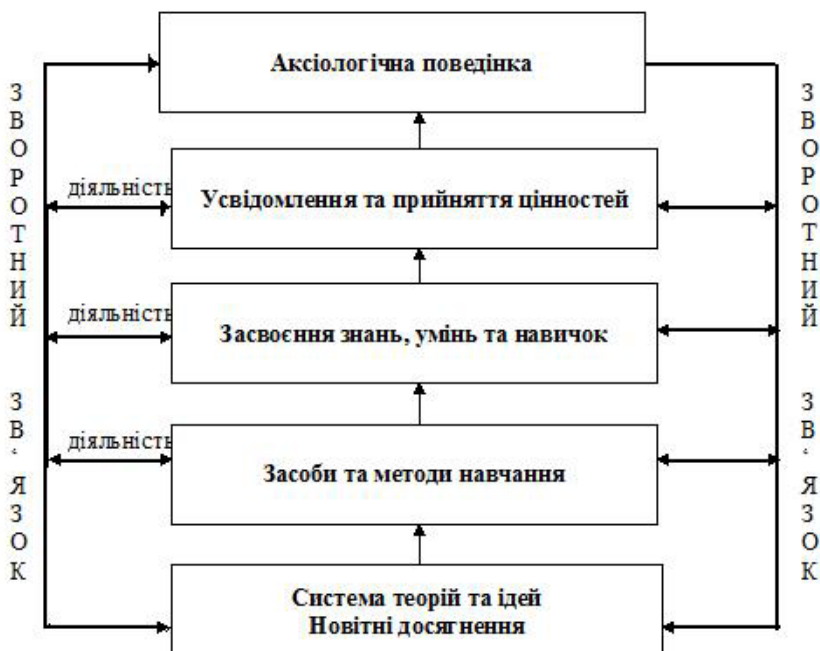


Рис. 1 Зміст педагогічної технології формування ціннісних орієнтацій

Узагальнюючи усі відомості про сутність педагогічних технологій, зазначимо принциповий момент для розуміння ПТ – основною ознакою сучасних технологій є синтетизм і плюралізм. Практика дослідження та власний педагогічний досвід дають підставу стверджувати, що у навчально-виховний процес сучасної вищої школи необхідно впроваджувати такі технології, в основі яких лежить особистісно-діяльнісний підхід, критичне творче мислення, вміння аналізувати проблемні ситуації, приймати рішення, співробітничати. Узагальнивши різноманітні ПТ, ми розробили комплексну технологію формування ціннісних орієнтацій.

Відомий дослідник Г. Селевко систематизував всі відомі педагогічні технології за інструментально значущими ознаками (2,71-74). Використовуючи дану класифікацію, ми описали власну розроблену технологію.

За рівнем застосування ми визначаємо ПТ ФЦО як загально- педагогічну.

За філософською основою – гуманістичну, екзистенційну, аксіологічну та антропоцентричну.

За провідним чинником психічного розвитку – соціогенну, психогенну.

За науковою концепцією засвоєння досвіду – асоціативно-рефлекторну, біхевіористську, розвивальну.

За орієнтацією на особистісні структури – емоційно-моральну, інформаційну, прикладну, з елементами саморозвитку.

За характером змісту та структури – навчально-виховну, гуманітарну, професійно-зорієнтовану. Це політехнологія, яка комбінує в собі елементи різних технологій.

За типом організації та керівництва пізнавальним процесом – сучасне традиційне навчання, групове та диференційоване навчання.

За позицією студента в освітньому процесі – особистісно-зорієнтовану, антропоцентричну.

За способами, методами навчання – проблемне, діалогічне (комунікативне), творче, пояснювально-ілюстративне.

За змістом модернізації та модифікацій – ПТ на основі активізації та інтенсифікації діяльності студентів, педагогіку співробітництва.

Узагальнюючи зазначені ракурси зору на педагогічні технології, ми визначаємо технологію формування ціннісних орієнтацій як комплексну проблемну ціннісно-зорієнтовану.

Будь-яка освіта є ціннісною, хоча б через те, що вона спрямована на усвідомлення таких загальнолюдських цінностей, як Істина, Знання і є транслятором людського (й аксіологічного, в тому числі) досвіду. Освіта завжди має гуманітарний компонент, тому що вона завжди соціально забарвлена. Реалії сучасного світу потребували від системи освіти особистісно-орієнтованої спрямованості, яка повинна забезпечувати гуманізацію професійної освіти, пріоритетності індивідуальності того, хто навчається, професійного самовираження, активності особистості, розвитку здобувача знань.

Особливість нашої педагогічної технології полягає в тому, що вона не тільки спрямована на виховання конкретної

особистості і формування в неї системи ціннісних орієнтацій, а і виступає розвивальним, формуючим вектором. Усвідомлення призначення професії лікаря у наданні допомоги іншому, рятуванні його здоров'я та життя й готовність до реалізації цього призначення є метою формування ціннісних орієнтацій, що досягається через використання комплексної проблемної ціннісно-зорієнтованої ПТ.

Формування системи ціннісних орієнтацій у студентів можна здійснювати кількома етапами.

На першому етапі нашого дослідження відбувалося знайомство студентів із категоріальним апаратом аксіології, засвоєння необхідних знань, формування гуманітарних понять. Викладач активізував розумову діяльність студентів, спонукаючи їх до самостійного та колективного аналізу та синтезу найважливіших аксіологічних понять.

Найскладнішим моментом першого етапу ми вважаємо переорієнтацію студентів на культуроцентристську, особистісну, ціннісну модель навчання. Для цього необхідне виконання основної педагогічної умови даного етапу – стимуляція та забезпечення руху студентів у напрямку самовдосконалення, самореалізації.

Логічним продовженням основної умови першого етапу були такі обов'язкові умови, як активність студентів та позитивна емоційна тональність заняття, які тісно пов'язані одна з одною.

На другому етапі ми зосередили увагу на прикладному характері цінностей, на їхній реалізації через ціннісне ставлення, ціннісну поведінку. Формування ціннісних орієнтацій відбувалося через рефлексію, саморефлексію, визначення студентами своєї ціннісної позиції щодо явищ дійсності. Тут ми намагалися поєднати змістовну та практичну сторони навчально-виховного процесу, використовували комплексні інтегративні форми і методи навчання, коригували індивідуальну та групову рефлексію. Доцільним на цьому етапі стало використання різновидів роботи з фрагментами творів художньої культури.

Визначимо педагогічні умови, за яких забезпечувалося ефективне формування ціннісних орієнтацій у майбутніх лікарів:

- створення потреби у взаємодії;
- колективне обговорення аксіологічних і деонтологічних питань;

- створення окремої групи опонентів у межах академічного потоку.

Третій етап був присвячений формуванню професійно значущих якостей особистості, умінь та навичок ціннісної поведінки. Даний етап передбачав професійну деонтологічну підготовку з урахуванням гуманітарної складової, з опорою на гуманістичний принцип лікарської діяльності. На цьому етапі студентам пропонували проблемні індивідуальні завдання, які потім виносили на обговорення у межах групи (поток). Ознайомившись з основними поняттями аксіології, усвідомивши аксіологічний підхід у медицині як найважливіший і базовий, студент самостійно пізнавав деонтологію у лікарстві, спрямовував свої зусилля на саморефлексію, саморозвиток, самовдосконалення. Шукаючи відповіді на запропоновані питання, вихованець не просто обирав правильну з точки зору аксіології відповідь – він відшукував відповідь для самого себе. На цьому етапі формувалися особисті якості майбутнього лікаря, моделювалася аксіологічна поведінка, виявлялися потенційні варіанти реагування на ту чи іншу ситуацію, що може виникнути під час професійної діяльності. Формування ціннісних орієнтацій у лікаря – процес безперервний, який супроводжує безперервне професійне вдосконалення медика. Ефективність цього етапу багато в чому визначалася активним і вимогливим ставленням студента (в майбутньому – лікаря) до самого себе, до своїх ціннісних резервів.

Продуктивність третього етапу забезпечили такі **педагогічні умови**:

- диференційований та індивідуальний підходи;
- побудова індивідуальної роботи студента на основі максимального зв'язку з майбутньою професійною діяльністю;
- пошук інтегративних зв'язків між різними галузями медичної науки, використання інтегративних знань.

Четвертий, заключний етап – етап творчого ставлення до своєї професійної діяльності – передбачав індивідуальну творчу діяльність студентів. Вихованці робили спробу використовувати інтегративні аксіологічні знання у самостійній професійній підготовці, деонтологічній поведінці. Аналізуючи запропоновані життєві ситуації, студенти намагалися вдосконалити навички

професійної комунікації, оволодівали культурою ведення діалогу (полілогу) під час публічних виступів на конференціях. Кожний студент самостійно спрямовував свої зусилля на самопізнання та самореалізацію. Студенти підводили певні підсумки, але, головне, – окреслювали перспективу власного розвитку. Ефективною формою організації формування ціннісних орієнтацій на останньому (незавершеному) етапі стала й колективна творчість студентів, яка втілювалася у творчих проєктах, ток-шоу, дискусіях на сторінках університетської газети тощо.

Важливою загальною вимогою до функціонування та дієвості нашої ПТ вважаємо створення у вищому медичному навчальному закладі загального аксіологічного освітньо-виховного середовища, своєрідного аксіологічного простору, яке ми розглядаємо як сукупність соціальних структур, у межах яких за допомогою різноманітних методик, технологій, заходів на підставі ціннісних принципів здійснюватиметься взаємодія зі студентом, формуватиметься його світоглядна ціннісна культура. Наявність такого середовища водночас є педагогічною умовою здійснення роботи на четвертому етапі формування ціннісних орієнтацій. Також педагогічною умовою слід вважати організацію процесу формування ціннісної сфери студентів поза межами аудиторної роботи. Закріплення аксіологічних умінь та навичок студентів, застосування їх на практиці, підтвердження правильності своїх аксіологічних переконань здійснювалися у рамках просвітницької роботи волонтерського загону, в організації різноманітних заходів як в університеті, так і за його межами.

Отже, поетапне формування ціннісних орієнтацій дало студентам змогу пройти шлях від теоретичного пізнання аксіологічних постулатів до реалізації їх через ціннісну поведінку.

Реалізаторами, провідниками педагогічних інновацій, змісту навчання є методи, що нами розглядаються як основна ланка педагогічної технології. Враховуючи реалії сьогодення, новітні досягнення педагогічної науки та основні тенденції сучасної вищої освіти, виокремимо головні вимоги до методів формування ціннісних орієнтацій при вивченні дисциплін соціально-гуманітарного циклу.

Вивчення методів навчання та виховання, які використовуються у вищій школі, дозволило нам визначити вимоги до методів стосовно специфіки нашого дослідження:

- адекватність запропонованим формам навчання; узгодженість методів, засобів, прийомів та форм з рівнем підготовленості студентів;
- орієнтація на проблемні методи навчання, за допомогою яких студент матиме змогу творчо засвоювати знання через розв'язання проблем морально-етичного характеру, метою якого є здійснення морального вибору;
- орієнтація на інтерактивні методи навчання;
- комплексність, варіативність застосування методів навчання;

На першому етапі формування ціннісних орієнтацій нами було розроблено такі методи навчання:

- активна проблемна лекція;
- проблемна лекція “Два викладачі”;
- метод семінару “Відкрита трибуна”.

Зазначимо, що запропоновані вище традиційні методи нами суттєво адаптовані відповідно до цілей навчання на першому етапі формування ЦО й слідує логіці дослідницьких завдань.

Зміст і цілі другого етапу формування ціннісних орієнтацій студентів зумовили розробку та застосування таких методів навчання:

- лекція-запрошення до колективного дослідження (з елементами візуалізації);
- аналіз конкретних ситуацій;
- семінар-прес-конференція.

Для здійснення третього етапу формування ціннісних орієнтацій ми розробили й випробували такі методи:

- пошуково-творче дослідження;
- технологічний колоквиум;
- метод проєкції.

На четвертому етапі нашого формуючого експерименту ми застосовували такі методи:

- твір-роздум;
- ток-шоу;
- метод проєктів (просвітницька і волонтерська діяльність).

Таким чином, можна узагальнити, що ПТ розроблена за ознаками системи, логіка якої вимагає поступової реалізації: формування ціннісних орієнтацій студентів здійснюється у чотири етапи, ефективність яких зумовлена певними педагогічними умовами створення й формами організації.

Формування ціннісних орієнтацій є складним багатоаспектним і суперечливим процесом. Більш того, формування ціннісної сфери особистості не можна розглядати як остаточну завершену акцію. Можна казати лише про сформованість базису системи ціннісних орієнтацій, на основі якого особистість розвиватиметься і вдосконалюватиметься у подальшому. “Цінність, навіть реалізована, не втрачає своєї якості належного. Вона повинна реалізовуватися у кожному новому акті життя” [1, с. 140].

Література:

1. Абишева А.К. О понятии “ценность” /А.К. Абишева // Вопросы философии. – 2002. – №3. – С. 139-146.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь [сост. Л. Глебов и др.]. – М.: Научное издательство “Большая Российская энциклопедия”, 2003. – 527 с.

This article is dedicated to working out an educational technology of students' value understanding formation in the Medical University while studying the humanities and social disciplines.

Key words: *educational technology, formation, value understanding.*

Статья посвящается разработке педагогической технологии формирования ценностных ориентаций студентов медицинского университета при изучении дисциплин социально-гуманитарного цикла.

Ключевые слова: *педагогическая технология, формирование, ценностные ориентации.*

УДК 371.311.3:179.9

О.О. Добровіцька, м. Хмельницький

РОЛЬ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ЗАКЛАДІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ

Розглянуто толерантність у закладі інтегрованого навчання, визначено її поняття та роль серед молоді. Визначено необхідність формування толерантності у інтегрованому навчальному середовищі.

Ключові слова: толерантність, інтегроване навчання, студент з особливими потребами, інтегроване навчальне середовище.

Сьогодні в час жорстокості та агресії у міжособистісних відносинах, які носять руйнівний, деструктивний характер, гостро постає проблема толерантності. Адже толерантність як одна з норм поведінки людини має величезне значення для дотримання миру та злагоди в цивілізованому суспільстві, соціально-економічному розвитку всіх народів. Проблема толерантності, так само як і будь яка інша проблема, привертає до себе увагу за певних обставин, і лише при особистісній зацікавленості людини чи суспільства може бути вирішена, набуваючи доброякісних властивостей. Аналіз літературних джерел свідчить, що поняття толерантності, зазвичай, розглядають у тісному зв'язку з полікультурністю, міжетнічними та релігійними конфліктами, і меншою мірою у відносинах соціального характеру.

У цій статті спробуємо розглянути толерантність у закладі інтегрованого навчання, визначити її поняття та роль серед молоді.

Перш за все, спробуємо визначити, що таке толерантність. Поняття толерантності походить від латинського дієслова *tolero*, що означає переносити, витримувати, терпіти, та формувалося протягом тривалого часу із продовженням до сьогодні, набуваючи різностороннього значення. Так, наприклад, у преамбулі статуту ООН визначення поняття толерантності розглядається як “проявляти терпимість і жити разом, в мирі один з одним як добрі сусіди”. В Декларації принципів толерантності стверджується, що толерантність це “прийняття і правильне розуміння великого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження та способів прояву людської

індивідуальності”, “... коли кожен вправі дотримуватися своїх переконань, і признає таке ж право за іншими” [4]. Подібний підхід міститься і в преамбулі до Загальної декларації прав людини, де йдеться про “створення такого світу, в якому люди матимуть свободу слова та переконань, і будуть вільні від страху та залежності, проголошено, як високе прагнення людей” [6].

Вчені не дійшли єдиної думки щодо виникнення в світовій культурі терміну толерантність. За лінгвістичним екскурсом в різних культурах воно неоднозначне і залежить від історичного досвіду народу. В англійській мові толерантність – “готовність бути терплячим”, у французькій – “ставлення, під час якого людина визнає, що інші можуть діяти інакше, ніж вона сама”, “здатність визнавати відмінність від власних ідей чи помислів” – у іспанській. У китайській мові бути толерантним значить “дозволяти, приймати, бути по відношенню до інших милосердним”, а в арабській мовній групі толерантність – це “прощення, м’якість, терпіння, чуйне ставлення до інших”. У російській “толерантність” ототожнюють із поняттям “терпіння, терпимість” [2].

Для української мови термін “толерантність” є відносно новим і його однозначне тлумачення відсутнє. Так, наприклад, у педагогічному словнику знаходимо, що “толерантність – це терпимість до чужих думок, вірувань, переконань, поведінки” [8, с. 448]. Політологічний енциклопедичний словник формулює як “різновид взаємодії та взаємовідносин між різними сторонами – індивідами, соціальними групами, державами, за якого сторони виявляють сприйняття і терпіння щодо різниці у поглядах, уявленнях, позиціях та діях” [9, с. 661]. У великому тлумачному словнику сучасної української мови розглядається, як “здатність переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів; як поблажливість, терпимість до чіхось думок, поглядів, вірувань” [3]. Соціолого-педагогічний словник подає толерантність, як “зважене, терпиме ставлення до чужих позицій, вірувань, переконань, думок” [11, с. 274].

Підсумовуючи вищевикладене, єдине формулювання поняття “толерантності” відсутнє, тому візьмемо за основу “прийняття іншого у всьому різноманітті, відмову від нетерпимості до іншого незалежно від соціального статусу, майнового стану, стану здоров’я”. Толерантність не повинна

передбачати прояв жалю, потурання, поблажливе ставлення, відмову від власних інтересів, а має проявлятися в активному пошуку спільних поглядів і можливості вибору. Таким чином, толерантність розуміємо як готовність сприймати інших такими, якими вони є, активну взаємодію зацікавлених сторін та прихід до спільної думки. Толерантне відношення до іншої особистості передбачає визнання та розуміння того, що особистість не просто інша, але і має право бути іншою.

Поняття “толерантності” широко застосовується в різних сферах сучасного суспільства. Не є виключенням і система освіти. Чільне місце толерантність займає у одному з основних освітніх напрямків – вихованні, яке ґрунтується на принципах гуманістичного спрямування. “Виховання є найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості, – йдеться в Декларації принципів толерантності, – виховання в душі толерантності починається із навчання людей тому, в чому полягають їх загальні права та свобода, щоб забезпечити здійснення цих прав, та заохочення прагнення до захисту прав інших”. У енциклопедії освіти України розглядається “толерантність у вихованні”, як особистісна якість або як один із принципів гуманістичного виховання [5].

Толерантна педагогіка має глибоке коріння ще у поглядах Ж.Ж. Руссо, Г. Сковороди, М. Монтессорі, Л. Толстого, В. Зеньковського, В. Сухомлинського, К. Вентцеля, Ш. Амонашвілі. Наявність ідеї толерантності в їх працях демонструють проголошення принципів свободи в навчанні та вихованні, творчої реалізації особистості, “вільної дитини”.

Сучасними дослідниками в галузі педагогічних аспектів вивчення толерантності, а зокрема формування ставлення вихованців до толерантності як суспільно значущої цінності, виступають І. Бех, Р. Валітова, Б. Гершунський, О. Гуткін, О. Клепцова, І. Крутова, В. Лекторський; формуванню міжособистісної толерантності молоді приділяли увагу Г. Безюлева, Я. Береговий, Г. Скрябіна, Г. Солдатова, О. Шарова, Г. Шеламова; формування міжетнічної толерантності розглядали О. Грива, К. Магомедова, Ф. Малхозова, В. Тішков, Ф. Філіппов.

Розробкою методичних рекомендацій з формування толерантності у молоді займаються О. Асмолов, Г. Безюлева,

М. Магура, Г. Погодіна, Г. Солдатова, Л. Федоренко, Л. Шайгерова, В. Шалін, О. Щеколдіна. Проте при формуванні толерантності особи необхідно враховувати соціальну ситуацію розвитку людини, її вікові особливості, чинники, що сприяють толерантності або, навпаки, інтолерантності. Адже, поділ людей на толерантних та інтолерантних досить умовний. Можна відверто констатувати, що кожна людина в житті здійснює як толерантні, так й інтолерантні вчинки. Однак здатність поводити себе толерантно повинно стати усталеною рисою особистості. Основними рисами толерантної особистості означимо: терпіння, довіру, альтруїзм, доброзичливість, вміння володіти собою, вміння слухати інших, емпатійні прояви тощо.

Сьогодні толерантність в якості нового типу соціальних відносин набирає обертів і у закладі інтегрованого навчання, який “є навчальним закладом зі створеними спеціальними умовами для отримання освіти особами з обмеженими можливостями здоров’я спільно з особами, які не мають таких обмежень”, йдеться у проекті Закону України “Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров’я”. У цьому ж проекті зазначається, що “інтегроване навчання – це спільне навчання осіб з обмеженими можливостями здоров’я та осіб, які не мають таких обмежень, шляхом створення спеціальних умов для отримання освіти особами з обмеженими можливостями здоров’я”. Тобто, інтегроване навчання базується на спільному навчанні здорових дітей з дітьми із обмеженими фізичними, інтелектуальними, соціальними, емоційними, мовними чи іншими особливостями.

В сучасному українському суспільстві необхідно формувати думку про те, що людина з особливими потребами має право користуватися можливостями суспільства і повинна спілкуватися зі своїми здоровими ровесниками. Потрібно робити все для подолання усталених стереотипів сприймання хворої дитини як аномальної, дефективної, а також викорінювати з свідомості людства рудимент соціальної ексклюзії, яка пригальмує інтеграцію дитини з особливими потребами до соціуму.

Термін “людина з особливими потребами” не є усталеним в нашій країні і під ним здебільшого розуміють людей з функціональними обмеженнями (інвалідів). С. Пальчевський називає їх “молоді інваліди” або “діти з функціональними

обмеженнями чи особливими потребами”. А. Капська у своїх працях частіше використовує термін “інвалід”. “Люди з обмеженнями життєдіяльності” – зустрічаємо у працях А. Шевцова. П. Таланчук, уникаючи психологічно деструктивного терміну “інваліди”, вважає що найбільш прийнятним є вживання терміну “людина (молодь) з особливими потребами”, якого будемо дотримуватися і ми у подальшому викладі матеріалу.

На наш погляд, право на освіту, що забезпечує інтегроване навчання певною мірою є елементом соціальної інтеграції. А інтеграція молоді з особливими потребами у здоровий соціум навчального закладу повинна породжувати “здорові” взаємовідносини, сприймати студентів з вадами здоров’я рівними собі, вміння без жалю та ігнорування будувати взаємні стосунки.

Слід визнати, що спільне навчання є новим явищем у нашій державі. Ще донедавна інтегрована освіта мала стихійний характер і впроваджувалася у навчальні заклади індивідуально за відсутності спеціальних умов, відповідного навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Не дивлячись на спірність думок “за” і “проти” спільного навчання, яке сьогодні обговорюється фахівцями, окреслимо ряд переваг для молоді з особливими потребами:

- завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний соціальний та емоційний розвиток;
- оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально;
- навчання здійснюється з орієнтацією на сильні риси, здібності та інтереси студентів;
- здорові студенти відіграють роль моделей для наслідування;
- студенти мають можливості налагоджувати дружні стосунки зі здоровими студентами, брати активну участь в громадському житті, проходити соціальну адаптацію.

Інтегроване навчання не проходить безслідно і для здорових студентів, оскільки перебуваючи у інтегрованому навчальному середовищі, вони вчаться:

- природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей;

- налагоджувати стосунки і товариські відносини не лише з однолітками, а й з іншими людьми, які мають вади здоров'я та відрізняються від інших;
- активно співпрацювати та надавати допомогу у навчанні, пересуванні, орієнтуванні у стінах закладу чи на вулиці тощо;
- відноситися до студентів з особливими потребами як до рівних собі, не акцентуючи увагу на хворобі [7].

Отже, застосування широкого спектру педагогічних підходів забезпечить успішне навчання студентів у інтегрованому навчальному середовищі.

Звичайно, розвиток системи інтегрованого навчання потребує принципів змін на всіх рівнях освіти. Позитивним є і той факт, що останнім часом проблема інтегрованого навчання почала вирішуватися на державному рівні – розроблено низку нормативно-правових документів, які забезпечують права людей з особливими потребами: Закон України “Про сприяння соціальному становленню і розвитку молоді в Україні”, Закон України “Про реабілітацію інвалідів”, Закон України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні”, Указ президента “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”, Національна програма “Діти України”, Національна програма професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями, Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)” тощо. Але цього недостатньо для повноцінної інтеграції у суспільство та правового захисту молоді з особливими потребами. Українське законодавство має розроблятися на основі головних принципів, закладених у Декларації ООН про права інвалідів, Декларації про права розумово відсталих осіб, Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів, на рекомендаціях та Конвенції визнаних міжнародних організацій щодо людей з особливими потребами.

Значний внесок на освітньому рівні з вивчення специфіки навчання та виховання молоді з особливими потребами маємо завдяки працям вітчизняних та зарубіжних вчених І. Іванової, К. Кольченко, П. Таланчука, Л. Тютті, О. Резнікової, М. Чайковського, С. Шаргородської, А. Шевцова, О. Ярської та

інших, які акцентують увагу на необхідності перебування дітей та молоді в інтегрованому навчальному середовищі, що сприятиме їх соціальному зростанню, інтеграції, самореалізації та прагнення до повноцінного життя.

Зауважимо, що відсутність інтегрованого навчання породжує певну соціальну ізоляцію людей з особливими потребами, що базується на ряді причин, головними з яких є: неготовність самого суспільства сприймати людей з особливими потребами рівними собі, проблема безбар'єрного пересування до соціальних інфраструктур, власна низька самооцінка та дискомфортне перебування у соціумі людей вищезазначеної категорії.

Середовище, в якому перебувають студенти з особливими потребами та здорові студенти, спонукає до формування у останніх толерантності, яка відіграє значну роль у взаємних відношеннях. Адже толерантність не передається по спадковості, а формується в процесі життєдіяльності людини, в процесі постійної роботи над собою, здатністю проявляти терпеливе ставлення до людей з обділеним здоров'ям і вадами фізичного стану.

Велике значення у формуванні толерантних взаємовідносин відіграє віковий період молоді (17-20 років), яка є найбільш вразливою групою суспільства і її особистісні орієнтири потребують коригування та вдосконалення. На це вказують наукові дослідження І. Беха, Л. Виговського, І. Зязюна, П. Таланчука та ін. Навчання у вищому закладі – це період професійного становлення особистості, її професійної ідентифікації та адаптації і, водночас період кристалізації громадянських якостей. За роки отримання освіти у вищому навчальному закладі студенти проходять і процес соціального становлення. Зміна соціальних ролей, самостійність, підвищення відповідальності, нові стосунки та взаємовідносини призводять до значних життєвих змін, тобто відбувається соціально-психологічна адаптація. І якщо у здорового студента виникають труднощі в новому колективі (академічній групі), міжособистісних відношеннях, то що говорити про студента з обмеженнями життєдіяльності, який нерідко повинен долати складнощі в подвійному розмірі.

Уявімо собі хоч на мить відсутність толерантності в навчальному закладі інтегрованого навчання, де в аудиторіях,

на коридорі, на подвір'ї, тобто на кожному кроці зустрічаються студенти з різними нозологіями. Хтось має приховані хвороби, комусь із порушенням опорно-рухового апарату важко пересуватися, а інший з вадами слуху чи зору не може бути почутим чи зорієнтованим на місцевості. Ми б спостерігали прояв агресії, зневажливості та нетерпимості з боку здорових студентів та ворожість і пригніченість зі сторони студентів з особливими потребами. Тож, як бачимо, толерантність відіграє суттєву роль у взаємовідносинах студентів інтегрованого навчального середовища.

Яким має бути портрет толерантного студента в закладі інтегрованого навчання. Спробуємо дати характеристику. Перш за все це висококультурна та високоморальна особистість, це людина з хорошими комунікативними здібностями, емпатійна та доброзичлива, чуйна, з готовністю надати допомогу та схильна до співробітництва. Це студент, який вміє вислухати, зберігаючи терпіння і спокій, який сприймає свого співбесідника на рівних із собою. Ці риси можуть бути сформовані завдяки створенню толерантного клімату у навчальному закладі. Звичайно, не на одних студентах будується толерантна атмосфера. Педагогічний колектив власним прикладом має демонструвати для молодих людей, які формуються у новому оточенні, толерантні риси та правильні взаємовідносини до студентів з особливими потребами.

Таким чином, інтегроване навчання протистоїть соціальному виключенню людей з особливими потребами. Надання освіти в навчальному закладі не повинно відбуватися за рахунок зниження якості навчання здорових студентів. Прояв толерантності допомагає побудувати справжні стосунки, формує терпеливе ставлення, почуття взаємоповаги і допомоги, вміння погоджуватися із чужими думками. Толерантність відіграє неабияку роль для досягнення значних результатів, як у навчанні так і у вихованні. Адже навчаючись у закладі, де сформовані толерантні взаємовідношення та створено позитивний клімат, студент з особливими потребами не буде відволікатися на власне ствердження та необхідності перебування у колективі, а всю увагу приділятиме отриманню професійних знань та навичок.

Література:

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. / наук. ред. П.М. Таланчук – К.: Університет “Україна”, 2004.– 448 с.
2. Безюлева Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение / Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова – М.: Вербум-М, 2003. – С. 17.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. В. Бусел]. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
4. Декларація принципів толерантності // Педагогіка толерантності. – 1999. – №3-4. – С. 175-179.
5. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Кремень]. –К.: – Юрінком Інтер, 2008. – С. 912-913.
6. Загальна декларація прав людини. Прийнята та проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної асамблеї від 10 листопада 1948 року [Електронний ресурс]: <http://www.un.org/russian/document/declarat/declhr.htm>.
7. Інклюзивний підхід як основа освіти для всіх дітей // Завуч. – 2008. – №2. – с. 9-10.
8. Педагогічний словник / [ред.-упоряд. М. Ярмаченко]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 528 с.
9. Політологічний енциклопедичний словник / упоряд. В.П. Горбатенко; за ред. Ю.С. Шемшученка, В.Д. Бабкіна, В.П. Горбатенка. – 2-ге вид., доп і перероб. – К.: Генеза, 2004. – 736 с.
10. Соціальна педагогіка. Підручник. / За редакцією проф. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.
11. Соціолого-педагогічний словник / [ред.-упоряд. В. Радула]. – К.: “ЕксОб”, 2004. – 304 с.

Tolerance in the establishment of integrated education is shown its definition and role among youth is determined. The necessity of formation of tolerance in the integrated educational environment is defined that will result in formation of real relationships in students group.

Key words: *tolerance, integrated education, student with special needs, integrated educational environment.*

Рассмотрена толерантность в заведении интегрированного обучения, определено ее понятие и роль среди молодежи. Определено необходимость формирования толерантности в интегрированной учебной среде.

Ключевые слова: *толерантность, интегрированное обучение, студент с особенными потребностями, интегрированная учебная среда.*

УДК 37.064

Л.Л. Примачок, м. Рівне

ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTI ДУХОВНОЇ ЦІННОСТІ РОЗРАДИ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЛЕДЖУ

Стаття присвячена діагностиці сформованості духовної цінності розради у студентів медичних коледжів, визначені критерії, показники й рівні досліджуваної якості, показані труднощі й досягнення виховного процесу й готовності молоді до виконання свого професійного обов'язку.

Ключові слова: *духовна цінність розради, студенти, медичний коледж.*

Проблема формування у студентів медичного коледжу духовної цінності розради є надзвичайно важливою на сучасному етапі розвитку і становлення якісної медичної освіти в контексті Болонського процесу, що відображає гуманістичні цінності і потреби суспільства.

Наша стаття ставить за мету діагностування сформованості духовної цінності розради у студентів медичного коледжу.

Різні аспекти формування духовної цінності розради досліджували М. Воловська, Т. Дем'янчук, А. Остапенко, Р. Тарасова, А. Ткаченко, М. Шегедин.

Зміст програми констатувального експерименту передбачав визначення експериментальної бази, добір діагностувальних методик і методів вивчення проблеми і за їх допомогою визначення рівнів сформованості духовної цінності розради на основі встановлених критеріїв та показників.

Педагогічна діагностика констатувального експерименту спиралась на критерії, які були визначені нами, відповідно до структури поняття "розрада".

Когнітивний критерій, показниками якого є знання і уявлення про духовні цінності, знання і уявлення про медичну етику, уявлення і судження про духовну цінність – розраду та етичні категорії, які її визначають.

Емоційний критерій, показниками якого є чуйне ставлення до пацієнта, вміння співчувати і виявляти співчуття, сформованість емоційної сфери, здатність до рефлексії

забезпечують повноцінне формування духовної цінності – розради через внутрішній відгук, потребу вести себе відповідно до ситуації.

Мотиваційний критерій визначає основні мотиви (егоїстичні (користолюбиві) і гуманістичні), якими керується особистість у власній і професійній поведінці, зорієнтованість на формування духовної цінності розради.

Практичний критерій полягає у готовності послуговатися медичною етикою у власній поведінці, виявляє уміння і навички розради пацієнтів.

Таким чином, визначені нами у ході констатувального експерименту критерії і показники сприяли об'єктивній констатації досліджуваного явища.

Проведена бесіда дозволила виявити, що до найбільш значущих духовних цінностей у роботі медичної сестри студенти віднесли співчуття (14,6%), доброту (11,9%), милосердя (9,6%), розуміння інших (6,9%), прагнення допомагати іншим (6,9%), чуйність (3,8%), повагу до пацієнта (3,6%), щирість (3,4%), розраду (2,4%), вміння підтримати інших (2,2%), вміння слухати (2,2%), терпіння (2,0%), доброзичливість (1,9%), чесність (1,7%), любов (1,7%), добре ставлення до хворих (1,5%), чемність (1,4%), відповідальність (1,3%), турботу про здоров'я пацієнта (1,2%), відданість своїй справі (1,1%), людяність (1,1%), ввічливість (1,1%), вміння розрадити (1,0%), увагу (0,9%), небайдужість (0,7%), справедливість (0,7%), витримку (0,5%), привітність (0,5%), компетентність (0,5%), рішучість (0,4%), гуманність (0,4%), вихованість (0,4%), порядність (0,4%), безкорисливість (0,4%), уміння співпереживати (0,4%), заспокоювати (0,4%), лагідність (0,4%), віру в краще (0,3%), мудрість (0,3%), відвертість (0,3%), врівноваженість (0,3%), вміння спілкуватися з хворими (0,3%), відкритість (0,2%), дружбу (0,2%), добросовісність (0,2%), довіру (0,2%), толерантність (0,2%), професійність (0,2%), старанність (0,2%), стриманість (0,2%), охайність (0,2%), совість (0,2%), душевність (0,2%), здоровий спосіб життя (0,2%), сумлінність (0,1%), почуття обов'язку (0,1%), дисциплінованість (0,1%), співпрацю (0,1%), працелюбність (0,1%), любов до професії (0,1%), солідарність (0,1%), почуття гумору (0,1%), великодушність (0,1%), духовність (0,1%), віру в Бога (0,1%),

тактовність (0,1%), вірність (0,1%), надійність (0,1%), рівень культури (0,1%), наполегливість (0,1%), впевненість (0,1%), простоту (0,1%), альтруїзм (0,1%), незалежність (0,1%), щедрість (0,1%), уміння втішити (0,1%), шляхетність (0,1%), ціннісне ставлення до людей (0,1%), ніжність (0,1%), терпимість (0,1%), культуру емоцій (0,1%), любов до життя (0,1%), точність (0,1%), зібраність (0,1%), моральність (0,1%), життєрадісність (0,1%), вміння визнавати свої помилки (0,1%), не нашкодити (0,1%), всі (0,2%). Не відповіли 0,6% студентів. Всього було проаналізовано 1575 відповідей, що становить 100%.

На думку студентів, медичні працівники, часто нехтують такими духовними цінностями як співчуття (14,7%), добре ставлення до людей в тому числі до пацієнтів (8,2%), розуміння (6,3%), милосердя (6,3%), вміння слухати (5,2%), повагою до пацієнта (5,0%), чесність (3,6%), чуйність (3,1%), терпіння (2,7%), ввічливість (2,6%), щирість (2,5%), відданість професії (2,3%), справедливість (1,9%), підтримка пацієнта (1,9%), доброзичливість (1,8%), готовність прийти на допомогу (1,5%), безкорисливість (1,5%), турбота (1,4%), розрада пацієнта (1,3%), відвертість (1,2%), небайдужість (1,2%), відповідальність (1,2%), людяність (1,2%), співпереживання (0,9%), медична етика (0,8%), вихованість (0,6%), увага до пацієнта (0,6%), культура спілкування (0,6%), добропорядність (0,5%), витримка (0,4%), мораль (0,4%), любов до людей (0,3%), привітність (0,3%), якісна допомога хворому (0,3%) добросовісність (0,2%), порядність (0,2%), ласка (0,2%), правдивість (0,2%), тактовність (0,2%), стриманість (0,2%), індивідуальний підхід (0,2%), віра у можливість людини (0,2%), совість (0,2%), сміливість (0,1%), рефлексія (0,1%), толерантність (0,1%), дружба (0,1%), етикет (0,1%), чемність (0,1%), духовна цілісність (0,1%), воля (0,1%), точність (0,1%), старанність (0,1%), довіра (0,1%), усвідомлення наслідків своєї діяльності (0,1%), наполегливість (0,1%).

Ділячись своїм життєвим досвідом, студенти 1-3 курсів розповіли, що розраджуючи своїх рідних (4,4%), пацієнтів (4,4%), друзів (2,8%), незнайомих (1,4%), дітей (0,8%), сусідів (0,2%), вони звертали увагу на їхній стан (0,7%) і намагалися підбадьорити (9,3%), заспокоїти (5,2%), заговорити з ними (4,7%), вселити надію (4,1%), морально підтримати (3,7%), уважно вислухати (3,2%), дати пораду (3,2%), виявити співчуття

(3,2%), втішити (2,6%), проаналізувати ситуацію (2,6%), підібрати добрі слова (1,5%), демонструвати розуміння чужих проблем (1,2%), спробувати підняти настрої (1,2%), демонструвати спокій (0,8%), відволікати від сумних думок (0,7%), виявляти такт (0,6%), виявляти турботу (0,6%), використовували рефлексію (0,3%), пропонували заспокійливі ліки (0,3%), виявити шанобливе ставлення (0,3%), допомогти повірити в себе (0,3%), знайти оптимальне рішення (0,2%), проявити милосердя (0,2%), розважити, розказати смішну історію (0,2%).

Свої дії визнають невдалими (3,9%), недоречними (1,8%), вдалими (1,5%), ефективними (0,4%), відчували себе відповідальними (0,4%). При цьому лише 0,7% опитаних відчували задоволення від досягнутого результату. Навпаки 0,6% засмутились, оскільки знали безнадійний стан хворих (0,6%), не хотіли би про це згадувати (0,6%), зіткнулися з труднощами (5,4%). Ще 1,6% – нікого не розраджували, 2,4% – взагалі не пригадують таких випадків. Ми не отримали відповіді 15,2% респондентів. Всього було проаналізовано 658 висловлень, що становить 100%.

Важливим моментом у нашій роботі було обговорення клятви Гіппократа.

Перед початком обговорення виявилось, що лише 44,6% знають клятву Гіппократа, чули про неї – 9,4%, читали – 5,0%, мають уявлення – 6,2%, переконані у тому, що її мають знати напам'ять усі медики – 0,4%, не знають – 25,8%, не відповіли – 8,6% студентів. Всього до обговорення було залучено 501 студентів медичних коледжів.

Якщо вести мову про її сутність, студенти відмітили її гуманістичну спрямованість на допомогу людям (25,6%), основний принцип “не зашкодити” (18,0%), відданість професії (6,8%), збереження лікарської таємниці (5,6%), заклик до доброти (3,5%), заклик до милосердя (3,5%), як керівництво до дії (1,9%), чесність (1,1%), унеможлиблює відмову у допомозі тим, хто її потребує (1,1%), оцінюють її як присягу людям (0,8%), вважають, що клятва Гіппократа відображає ідеальні стосунки медиків і пацієнтів (0,8%), втілює боротьбу за життя кожної людини (0,7%), орієнтує на чуйність (0,7%), співчуття (0,5%), відповідальність (0,5%), відображає любов до людей (0,5%), втілює духовні цінності медичних працівників (0,2%), моральність

(0,2%), підтримку (0,2%), вчить заспокоювати (0,2%), дає право кожному на медичну допомогу і якісний догляд (0,2%), є свідченням солідарності медиків усього світу (0,2%).

Окрім того 21,0% опитаних вважають, що клятва Гіппократа на сьогодні виконує майже декларативну функцію, оскільки сучасні медики досить прагматичні, користололюбиві, що пояснюється їхньою соціальною незахищеністю, низькою зарплатною та ін., та не відповіли 7,2% студентів медичних коледжів.

Робота над проблемними ситуаціями спиралась на життєвий досвід молоді і на змодельовані ситуації, які могли би трапитись у реальному житті.

Дії студентів медичних коледжів у проблемних ситуаціях різнилися як мотивами, так і прийнятими рішеннями.

Так, до першої групи (17,8%) увійшли студенти медичних коледжів, які вірно розуміли суть проблемних ситуацій і діяли рішуче, самостійно, покладаючись на власні знання і уміння. Як правило, студенти цієї групи керувались у своїх діях гуманістичними мотивами і не відмовляли нікому у допомозі, були готові розрадити всіх, хто цього потребував.

Для другої групи студентів (49,6%), притаманна вірна оцінка проблемних ситуацій, чітка гуманістична мотивація, але разом з тим невпевненість у власних силах, звернення за допомогою чи підтримкою до товаришів чи викладачів.

Студенти третьої групи (23,1%) показували залежність у розумінні сутності проблемних ситуацій від думки загалом, прийняті рішення відзначалися ситуативністю, мотиви також могли мінятися від гуманістичних до егоїстичних.

Четверта група студентів (9,5%) виказувала нерозуміння проблемних ситуацій, а тому не хотіла брати на себе відповідальність за подальший розвиток подій, намагаючись перекласти свої повноваження, керуючись виключно егоїстичними мотивами.

З метою дослідження поведінки студентів у ситуаціях, наближених до реальних, нами були проведені рольові ігри "На прийомі у лікаря", "Процедурний кабінет", "Ранковий огляд", "Виклик "швидкої" та ін., які б відкривали можливості безпосереднього спілкування студентів медичних коледжів з пацієнтами. У даному випадку нас цікавили також і аргументи

до яких вдавалися студенти медичних коледжів. Аналіз показав, що найпоширенішими аргументами були наступні:

“Багато людей одужало з таким діагнозом, як у Вас і ведуть повноцінне життя” – 14,1% (86), “У Вашому випадку все буде чудово” – 12,8% (78), “Я розкажу Вам з власного досвіду” – 5,5% (34), “Ми вже мали справу з такими випадками” – 5,1% (31), “Треба сподіватися на краще” – 3,3% (20), “Треба любити життя”, “Життя прекрасне” – 3,1% (19), “Зараз комусь ще гірше, як Вам” – 2,5% (15), “Ви обов’язково одужаєте” – 2,5% (15), “Життя триває” – 2,3% (14), “Треба вірити у свої сили і можливості” – 2,0% (12), Продемонстрували більше 5 варіантів поведінки у таких ситуаціях – 1,9% (12), “Я наведу вам статистичні данні” (Дані статистики, логічні дані тощо) – 1,8% (11). Вдавалися до ласкавих слів по відношенню до осіб жіночої статі: “Серденько”, “Зайчик”, “Красунечко”, “Любонько”, “Голубонько”, “Ластівочка”, “Киця” та ін. А також слів, які підкреслюють мужність по відношенню до осіб чоловічої статі “Справжній чоловік”, “Козак”, “Герой”, “Солдат” – 1,7% (10), “Це ще не найгірший випадок” -1,5% (9), “Ви не одні з таким діагнозом” – 1,1% (7), “Я знаю один секрет, який Вам обов’язково допоможе” (формулюється порада) – 1,1% (7), “Я розкажу Вам про людину, яка пережила те, що й Ви...” (розповідь історії) – 1,1% (7), “Ваша хвороба давно і успішно лікується”, “Зараз лікується все” – 1,1% (7), “Давайте не будемо зациклюватися на проблемах”, “Не засмучуйтеся” – 0,8%(5), Задавати позитивні установки: “Що у нас сьогодні доброго?”, “Сьогодні Ви вже герой”, “Сьогодні ми з Вами обов’язково доб’ємося покращення...” – 0,6% (4), “Ми ще потанцюємо на Вашому весіллі” – 0,6% (4), “Ви проживете довге і щасливе життя” – 0,5% (3), “Все залежить тільки від Вас і Вашого бажання якнайшвидше одужати” - 0,5% (3), “Я Вам скажу тільки правду, а правда звучить непогано” – 0,5% (3), “У нас хороші, компетентні лікарі” – 0,5% (3), Звертали увагу на високі досягнення медицини: “Зараз винайдено стільки чудових ліків” – 0,5% (3), відволікати увагу: “Розкажіть ,будь ласка, чим Ви захоплюєтеся (займаєтеся)?” тощо – 0,3% (2), “Вихід завжди є і ми його знайдемо” – 0,3% (2), “Ми звернули увагу на те як люблять Вас Ваші рідні і як Ви їм потрібні” -0,3% (2), “Довіртеся лікарю” – 0,2% (1), “Сьогодні просто чудова погода” – 0,2% (1), “Ви вже чули цей анекдот” (розповідають анекдот) –

0,2% (1), Не відповіли – 17,6% (107), Не визначились у своїй стратегії поведінки -3,5% (22), Навпаки продемонстрували погане ставлення до пацієнта – 0,7% (4). Намагалися переконати, але не знайшли потрібних аргументів – 6,0% (39), Не доводилося розраджувати, а тому відчувають власну безпорадність у цій ситуації – 1,7% (10). Всього було проаналізовано 613 відповідей, що становить 100%.

Подальше обговорення рольових ігор показало, що запропоновані студентами аргументи не дали очікуваних результатів у наступних випадках коли: медсестра демонструє байдужість – 6,2%, виявляє нещирість – 4,5%, користуються відмовками про гарну погоду, або тим, що все буде добре тощо – 4,5%, недоступні розумінню пацієнта, підкріплені незрозумілою термінологією – 4,1%, вживає некоректні доводи, які стосуються того, що комусь ще гірше або ви тут не одні такі – 2,9% , пацієнт акцентований на своїй проблемі – 2,5%, коли спроби розрадити є нав'язливими – 2,3%, офіційно розмовляє з пацієнтом – 2,2%, медсестра не зібрана, постійно щось перепитує пацієнта – 1,6%, медсестра веде себе неприродно – 1,4%, недовіра до лікаря чи медсестри – 1,4%, коли медсестра не в гуморі – 1,1%, аргументи фаталістичні: “Все буде так, як хоче Бог” – 1,1%, пацієнт добре обізнаний і сам має медичну освіту – 1,1%, хворі вважають свій стан безнадійним – 1,0%, медсестра сама надмірно хвилюється – 1,0%, наводились видумані історії – 0,9%, коли говорять щось неприємне – 0,9%, невдалий анекдот чи жарт – 0,9%, у тих випадках, коли пацієнт роздратований – 0,5% , надто багато говорити про перебіг хвороби – 0,5%, до пацієнта виявляють надмірну жалість – 0,4%, аргументи наводяться невлад – 0,4%, безтактність – 0,4%, коли медпрацівник розгублений і виявляє невпевненість у тому, що говорить – 0,4%, пацієнт не розуміє про що йдеться – 0,2%, коли медпрацівник дистанціюється від хворого – 0,2%, медсестра мовчить у відповідь на скарги пацієнта – 0,2% , не відповідають віковим особливостям – 0,2%, пацієнту не вистачає грошей на ліки – 0,2%, порівняння не на користь пацієнта – 0,2%, пацієнт збуджений і не може зосередитись – 0,2%.

В інших ситуаціях ці аргументи можуть бути ефективними – 3,2%, спроби розрадити пацієнта були успішними – 3,6%, практично всі аргументи показали свою неефективність – 2,5%.

Не визначились – 3,2%, слід одразу відмовлятися від неефективних методів розради – 0,4%, вважають ефективними усі наведені аргументи – 3,2%, відповіли 38,3%. Всього було проаналізовано 549 висловлювань.

Аналіз одержаних даних анкетування здійснювався на основі спеціально розробленої програми, мета якої полягала у визначенні рівнів сформованості духовної цінності розради у студентів медичних коледжів. У результаті ми виділили чотири групи, кожна з яких характеризувалась різним рівнем сформованості духовної цінності розради.

У групу з високим рівнем (12,1%) – увійшли студенти медичних коледжів, які не тільки мають добрі знання щодо медичної етики і духовних цінностей взагалі, а й усвідомлюють сутність і значення духовної цінності розради у житті окремої людини і власній професійній діяльності. Для студентів цієї групи характерним є сформованість емоційної сфери, стійкість духовних переконань, ціннісних орієнтацій та гуманістичних ідеалів. Вчинки здійснюються на основі моральних переконань з гуманістичних мотивів, студенти володіють уміннями і навичками розради.

Студентам медичних коледжів з середнім рівнем (26,5%) притаманний добрий розвиток гуманістичних якостей. У більшості знання про духовні цінності і сутність розради є неповними і несистематичними. Хоча їхня поведінка є моральною, емоційна сфера досить сформованою, мотиви, якими послуговуються студенти, розраджуючи інших, не завжди носять гуманістичний характер, що пояснюється їхнім бажанням в окремих випадках отримати заохочення, похвалу, добру оцінку, а не власними переконаннями. Часто такі студенти невпевнені у собі чи обраній стратегії, що позначається на їхньому вмінні розрадити інших, однак вони вміють співчувати і виявляти співчуття, зацікавленні у власному духовному зростанні, активно працюють над собою, намагаються сформулювати бажані духовні якості з тим, аби уникати небажаних “зривів” у поведінці і стосунках з можливими пацієнтами, прагнуть контролювати і аналізувати свої вчинки.

У студентів з низьким рівнем (39,2%) уявлення про медичну етику і духовні цінності хоча й правильні, але реальна поведінка їм не відповідає, оскільки знання засвоєні формально і

недостатньо усвідомлені. У ставленні до оточуючих і можливих пацієнтів часто виявляють негативізм і вибірковість. Студенти цієї групи сприймають розраду лише як елемент професійної діяльності, залишаючись байдужими до інших поза її межами. Поведінка не завжди відповідає етичним вимогам і нормам моралі, коли за студентами не спостерігають. Вони часто імітують чуйність і співчуття з тим, аби задовольнити власні егопотреби.

До групи з елементарним рівнем (22,2%) увійшли студенти медичних коледжів, у яких знання про медичну етику і духовні цінності невірні або обмежені, що негативно позначається на їх поведінці. Студенти цієї групи не хочуть і не вміють розраджувати пацієнтів, залишаючись байдужими до їхніх проблем. У них також відсутнє бажання працювати над собою, що пояснюється завищеною самооцінкою, або, навпаки, закомплексованістю і непевненістю у собі. Студенти не знають як правильно діяти в тій чи іншій ситуації, керуються здебільшого імпульсивним потягом та егомотивами. Таку неадекватність поведінки і мотивації можна пояснити невірно зробленим професійним вибором, невідповідністю бажань і можливостей.

Проведений констатувальний експеримент показав, що в організації навчально-виховного процесу у медичному коледжі приділяється недостатня увага питанню формування у студентів духовної цінності розради; вузький зміст спілкування педагогів і студентів обумовлює домінування пасивних форм роботи, недостатність зворотніх зв'язків, відсутність корегуючого впливу на студентів з метою формування у них вмінь і навичок розради; основними причинами низького рівня сформованості у студентів медичних коледжів духовної цінності розради є також недостатня компетентність і активність викладачів і кураторів груп з формування у вихованців духовної цінності розради; стійкість досліджуваної духовної цінності розради у студентів медичних коледжів знаходиться в основному на вербальному рівні; у роботі зі студентами недостатньо враховується життєвий досвід студентів та їхні мотиви розради пацієнтів; у поведінці студентів медичних коледжів спостерігається прагматизм, нігілізм, несформованість емоційної і духовної сфери, відсутність гуманістичних ідеалів, цінностей, превалювання егомотивів і егопотреб, невміння співчувати і розраджувати пацієнтів, небажання відповідати за власні дії.

Література:

1. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / Василь Григорович Кремень. – К.: Гамота, 2007. – 576 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
3. Шегедин М.Б. Участь України в міжнародному співробітництві з питань вдосконалення медсестринської освіти та сестринської справи / М.Б. Шегедин // Медичні перспективи. – Дніпропетровськ, 1999. – №3. – С. 14-18.

The article is devoted to diagnostics of formed of spiritual value of comfort at the students of medical colleges, criteria, indexes and levels of the explored quality, are definite, difficulties and achievements of educate process and readiness of young people to execution of the professional duty are shown.

Key words: *the spiritual value of comfort, the students, the medical colleges.*

Статья посвящена диагностике сформированности духовной ценности утешения у студентов медицинских колледжей, определены критерии, показатели и уровни исследуемого качества, показаны трудности и достижения воспитательного процесса и готовности молодежи к исполнению своего профессионального долга.

Ключевые слова: *духовная ценность утешения, студенты, медицинский колледж.*

УДК 37.032: 614.23

О.А. Неловкина-Берналь, м. Луганськ

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ЛІКАРЯ В КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ПІДХОДІВ

Визначається важливість комунікативної компетентності у підготовці сучасного лікаря, розглядаються світові підходи вищої медичної освіти до цієї проблеми, аналізується стан формування зазначеного феномену у студентів вищого медичного навчального закладу в Україні.

Ключові слова: вдосконалення професійної підготовки лікарів, комунікативна компетентність, спілкування.

Підготовка фахівців вищої кваліфікації – одне з найважливіших завдань для будь-якої держави, що прагне стійкого розвитку. Це твердження покладено в основу Болонської декларації 1999 р., в якій основний акцент зроблено саме на якості підготовки майбутнього спеціаліста, його готовності й здатності після закінчення вищого навчального закладу виконувати обрану професійну діяльність, володіти професійною мобільністю [6]. Згідно з цим, освітній простір країн-учасниць Болонського процесу повинен мати спільні ознаки функціонування вищої школи: спільність принципів державної політики в освіті; узгодженість загальних стандартів, програм, рівнів освіти; положень та вимог щодо підготовки фахівців тощо. Це безперечно стосується й вищої медичної освіти, оскільки здоров'є є тим критерієм якості народонаселення, з яким пов'язана продуктивність праці та економічний розвиток країни. В останні десятиріччя уряди багатьох країн світу здійснюють заходи щодо побудови сучасної системи охорони й зміцнення здоров'я населення, пов'язуючи підвищення ефективності охорони здоров'я не тільки з використанням сучасних організаційних та економічно обґрунтованих форм надання медичної допомоги, не тільки з впровадженням інноваційних технологій, а й з удосконаленням системи професійної підготовки медичних кадрів [8, с. 50]. Це ставить перед системою вищої медичної освіти завдання

евростандартизації навчального процесу підготовки лікарів, розвитку розуміння студентами та викладачами різних культурних та соціально-політичних спрямувань, виходу на якісно новий рівень соціокультурного та інтелектуального розвитку.

На час приєднання України до Болонського процесу система підготовки фахівців медичного профілю мала певні недоліки. Реформування вищої медичної освіти в нашій країні, розпочате ще у 90-ті роки ХХ ст., було прискорено у 2005 р. завдяки впровадженню європейської системи програмно-цільового управління якістю підготовки фахівців. Дана система поступово реалізує заходи, спрямовані на перехід від підготовки фахівців з окремої лікарської спеціальності до підготовки лікаря загальної практики, впровадження державних і галузевих стандартів освіти кожної лікарської спеціальності, запровадження стандартизованого оцінювання рівня професійної компетентності фахівця через затвердження Міністерством охорони здоров'я України ліцензійних інтегрованих іспитів, поступовим входженням національної медичної освіти України у європейський (світовий) освітній й науковий простір.

Сучасні навчальні плани підготовки майбутніх лікарів, що сформовані з урахуванням їх особливостей в європейських країнах, все ж мають деякі відмінності, пов'язані з значною кількістю навчальних годин на гуманітарні дисципліни. Професор В. Москаленко зазначає, що блок гуманітарних дисциплін в Україні перевищує такий у Європі на 85-90% [4, с. 39-40]. Серед українських викладачів фахових медичних дисциплін існує певний настрій щодо зменшення навчальних годин на викладання курсів гуманітарного та соціально-економічного спрямування. Здійснення таких кроків, на нашу думку, призведе до певної технологізації навчання, приниження ролі особистості у навчально-виховному процесі та суспільстві в цілому.

Метою даної статті є визначення ролі комунікативного компоненту у підготовці сучасного лікаря на принципах європейського та світового освітнього простору.

Проблема забезпечення якості вищої медичної освіти досить складне та різнобічне питання, яке певною мірою досліджено такими провідними представниками цієї сфери як В. Москаленко, О. Яворовський, Ю. Вороненко, А. Поляков, І. Єршова, І. Булах, М. Мруга, П. Кондратенко та ін.

Приділяється дослідниками увага й комунікативній підготовці лікарів (О. Кривонос, О. Уваркіна, Ю. Юсеф, О. Яцина), однак більшість викладачів української медичної освіти вважають комунікативні вміння складником тільки особистісної сутності цих фахівців. На наш погляд, такий підхід обмежує можливості дисциплін гуманітарного спрямування й може бути спростований цілим рядом положень.

Перш за все зазначимо, що спілкування розуміється науковцями як багатогранний процес взаємодії індивідів, спрямований на узгодження їх зусиль з метою налагодження взаємостосунків та досягнення спільного результату, а також як інформаційний процес, в якому відбивається ставлення людини один до одного, їх взаємний вплив, переживання та розуміння [9, с. 199]. Розвиток особистості неможливий без побудови якісного процесу спілкування, оскільки саме завдяки йому відбувається саморозвиток особистості. В зв'язку з цим підвищується роль комунікативного компонента в структурі особистості фахівця, наявність якого забезпечує прогнозування та програмування процесу спілкування відповідно до ситуації.

Серед якостей сучасного медика комунікативні вміння, безумовно, посідають важливе місце, оскільки професія лікаря відноситься до соціономічних професій, де спілкування супроводжує всю трудову діяльність і стає професійною складовою фахівця. Опитування та анкетування, яке проводилося серед старшокурсників, які працюють за сумісництвом у лікарнях, та випускників Луганського державного медичного університету, свідчать, що молоді фахівці, маючи значну професійну підготовку, не володіють достатніми знаннями й навичками спілкування: слабо орієнтуються у партнері (32%), можливостях врегулювання конфліктів та їхнього попередження (68%), організації та проведення ділових бесід (60%); практично не розбираються в етикетних ситуаціях (40%). При цьому респонденти впевнені, що успіх у спілкуванні на 60% залежить від рівня підготовки до нього: вміння встановлювати контакт (79%), вести переговори (62%), зрозуміти позицію співрозмовника (63,5%) тощо.

В анкетах та інтерв'ю відзначалось, що ефективна професійна діяльність безпосередньо залежить від комунікативних процесів, а володіння основами спілкування в професійній діяльності та більш старанна підготовка студентів

ВНЗ до цього процесу сприяє зменшенню розриву між академічною освітою та реальною його діяльністю, адаптування фахівця у професійному середовищі.

Наші дослідження підтвердили необхідність та спрямування зусиль на посилення комунікативної підготовки фахівців сфери охорони здоров'я, метою якої у вищому медичному навчальному закладі повинно стати формування комунікативної компетентності лікаря.

Аналіз теорії питання свідчить, що комунікативна компетентність – це інтегральна, динамічна, саморозвивальна якість суб'єкта, що представляє собою систему внутрішніх засобів орієнтування й регуляції комунікативних дій на основі знань про цілісний процес спілкування, комунікативні вміння, ціннісні ставлєнь, комунікативної рефлексії та спрямоване на оптимальне спілкування.

Для лікаря комунікативна культура неповторна й унікальна, вона характеризується специфікою жестикуляції, постави, ходи, міміки, психологічною вразливістю, почуттям емпатії, умінням поставити себе на місце хворого, його родича, іншого лікаря [10, с. 246]. Саме на готовності лікаря надавати медичну допомогу, уважно, чуйно, терпимо, ввічливо ставитися до хворого, його страждань акцентує увагу І. Кузнецова [2, с. 18-19]. До професійно-творчих умінь О. Кривонос відносить комунікативні вміння, зазначаючи, що вони містять в собі вміння вести діалог з хворими, щоб пацієнт довіряв медичному працівникові будь-яку інформацію, пов'язану з його здоров'ям; здатність до емпатії, уміння співпереживати, поставити себе на місце хворого, зрозуміти його проблеми, страждання й журбу; уміння у різних нестандартних ситуація займати адекватну позицію, щоб не зруйнувати віру хворого у своє одужання; уміння адекватно й тактовно співпрацювати з колегами; уміння переконувати й навіювати, приваблювати до себе. Без віри хворого у професіоналізм медиків лікувальний процес буде малоєфективним [1, с. 14-15]. Формування таких якостей у сучасного медика неможливо без гуманітаризації вищої освіти. Є. Подольська, підбиваючи підсумки реформування освіти в Україні, визначає гуманітаризацію освіти – головним напрямом оновлення освіти на етапі переходу суспільства від індустріальної до технотронної цивілізації, засобом розвитку й вдосконалення

мислення фахівця будь-якого профілю, формування чітких світоглядних орієнтирів [7, с. 49-50].

Якщо виходити з європейських та світових вимог до підготовки лікарів, то комунікативна складова як важливий компонент сфери компетентності фахівця наявна у багатьох моделях підготовки майбутніх медиків. Так, модель Глобальних мінімальних найважливіших вимог (Global Minimum Essential Requirements), запропонована Всесвітньою організацією охорони здоров'я у 2000 році, необхідність існування сфери комунікативних вмінь і навичок пояснює тим, що лікар повинен не просто спілкуватися з пацієнтом під час хвороби, а також виконувати роль оратора, консультанта, пропагандиста здорового способу життя. У канадській рольовій моделі "CanMeds" лікар розглядається як фахівець, здатний встановлювати взаємовідносини з пацієнтами, їх родинами, колегами; обговорювати необхідну інформацію з ними й ефективно консультуватися з колегами, пропагувати здоровий спосіб життя, сприяти просвіті та навчанню пацієнтів, персоналу, студентів та інших фахівців сфери охорони здоров'я. Британська модель серед вимог до лікаря на випускному етапі з медичної школи відзначає взаємодію та комунікативні вміння [5, с. 168]. Віденський медичний університет вважає, що формування у студентів комунікативних та інших особистісних вмінь передбачає впровадження елективних курсів, які майбутні медики можуть обирати самостійно. Медична школа грецького університету у Салоніках мовні дисципліни включає до обов'язкових курсів, що вивчаються студентами протягом 4 семестрів. Медичний факультет Антверпенського університету головною метою вважає підготовку компетентних лікарів, які не тільки оволодіють медичними науками, але й набудуть самостійності та впевненості. Саме тому здійснюється підготовка лікарів за навчальним планом, який передбачає орієнтування теоретичних й практичних занять на удосконалення їхніх комунікативних умінь. Університет Куопіо у Фінляндії передбачає обов'язкову мовну підготовку лікарів та велику увагу приділяє вивченню студентами взаємодії "лікар-пацієнт" [3]. Зазначене свідчить, що світова медична освіта (зокрема і Європейська школа) базуються на розумінні, що успішна діяльність лікаря залежить не тільки від обсягу отриманих професійних знань і вмінь, а також від розвитку професійно

важливих особистісних якостей та умінь, до складу яких відносяться й комунікативні вміння.

Таким чином, інтеграція медичної освіти України в Болонський процес повинна базуватися на принципах багатогранного розвитку особистості фахівця, підготовки лікаря як високоосвіченої, культурної, професійної особистості. Ми вже відзначали, що хоча у національних планах професійної підготовки майбутніх медиків відводяться навчальні години на знайомство з основами гуманітарних та соціально-економічних знань, але формуванню особистісних якостей майбутнього фахівця приділяється недостатня увага (дуже сильною є професійна складова). Про формування комунікативної компетентності лікаря мови взагалі не ведеться. Тому було поставлено завдання визначити, які можливості мають дисципліни навчальних планів спеціальностей “Лікарська справа” та “Педіатрія” стосовно формування комунікативної компетентності.

Так, філософія розглядає процес спілкування особистості як актуалізацію реально існуючих суспільних відносин. Спілкування розуміється як важливий засіб зв'язку елементів суспільства в систему, як форма життєдіяльності, як засіб передачі форм культури й суспільного досвіду.

Соціологія обґрунтовує спілкування як засіб існування внутрішньої еволюції та підтримки статус-кво соціальної структури суспільства, соціальних груп тією мірою, якою еволюція передбачає діалектичну взаємодію особистості й суспільства.

Психологія розглядає спілкування як специфічну форму діяльності та самостійний процес взаємодії, необхідний для реалізації інших видів діяльності людини.

Культурологія визначає, що культура ділового спілкування виступає як невід'ємна складова загальної культури.

Оскільки людина виступає як важлива виробнича сила суспільства, як суб'єкт професійної діяльності, в процесі якої створюється визначений продукт, то економіка розглядає спілкування як невід'ємну складову виробничого процесу, завдяки якому стає можливою спільна діяльність різних економічних суб'єктів.

Політологія досліджує специфіку соціального буття, суб'єкти якого реалізують свої, у тому числі й професійні, інтереси, що впливає на процес спілкування.

Етика, формуючи уявлення у студентів про моральні принципи й норми поведінки, надає нормативні образи особистості, розглядає типи партнерських відносин, піднімає питання професійної та управлінської етики, етики фахівця.

Педагогіка формує особисті якості фахівця, необхідні для регуляції його поведінки, успішного функціонування у сучасному суспільстві, в тому числі й професійній сфері.

Усі названі вище предметні сфери знань, що вивчаються студентами у медичних ВНЗ, торкаються різних аспектів спілкування. Те, що ці аспекти фрагментарно входять до зазначених дисциплін, є позитивним моментом, так як це дозволяє студентам пов'язувати проблематику спілкування із соціальними конкретно-історичними закономірностями, бачити його у контексті історичних, соціально-економічних, соціально-психологічних, аксеологічних й педагогічних явищ сучасності. Негативним моментом є те, що ці дисципліни існують окремо одна від одної, відсутня наступність у вивченні елементів спілкування при переході від одної до другої, жодна з них не формує досвіду ділової взаємодії тощо. Таким чином, встановлення міждисциплінарних зв'язків, інтеграція знань, координація практики формування комунікативної компетентності студентів вищого медичного навчального закладу створює коло складних і нерозроблених проблем педагогіки вищої освіти.

Звернення до загальнопрофесійних та фахових дисциплін, що є базовими для формування сучасного лікаря, а також навчальних курсів за вибором свідчить, що жодна з них, як і дисципліни гуманітарного й соціально-економічного циклу, не ставлять своєю метою підготовку студентів до взаємодії у професійній сфері діяльності. В той же час вони важливі для вирішення проблеми формування професійної компетентності, оскільки готують студентів до реалізації цілей професійної діяльності, яка визначає цілі ділового спілкування.

Великим потенціалом у підготовці фахівців до ділового спілкування мають навчальні та виробничі практики. У реальних умовах професійної діяльності студенти реалізують себе у діловому спілкуванні, вивчають партнерів по ньому, вчать бачити варіанти комунікативних дій, прораховувати їх наслідки, конструювати процес, виробляти свій стиль взаємодії з колегами й пацієнтами тощо.

Безумовно, необхідність формування й виховання у майбутнього лікаря професійно важливих особистісних якостей

усвідомлюється на державному рівні, що знаходить відображення у внесенні в основну програму навчальних дисциплін та курсів відповідних розділів (тем) та підвищенні ролі позааудиторної роботи (науково-дослідна робота, конференції, зустрічі з провідними фахівцями-медиками інше).

У зв'язку з цим необхідно детальніше вивчати досвід медичних навчальних закладів інших країн щодо організації процесу формування особистісних якостей майбутніх лікарів, вести дослідну роботу у цьому напрямку з метою впровадження у навчальний процес сучасних педагогічних технологій розвитку комунікативних умінь фахівців, інтеграції знань предметних сфер, які розглядають різні аспекти спілкування. Важливо також здійснювати підготовку до спілкування кожного студента за індивідуальною траєкторією, під час якої майбутній лікар стає суб'єктом своєї діяльності. Процесуальна сторона підготовки медиків до спілкування повинна орієнтуватися на активізацію розумової діяльності, соціальної активності, досвіду міжособистісної взаємодії, самостійності, формування мотивів, ціннісного ставлення до ділового спілкування й його учасників, застосовуючі інтенсивні методи навчання, самостійної роботи, аудивізуальних засобів, а також форм роботи, що імітують спілкування у професійній сфері діяльності.

Зазначене сприятиме більш якісній підготовці майбутніх лікарів у відповідності до вимог ринку праці та світових стандартів, а також надасть можливість знайти паритетне рішення між скороченням навчальних годин за дисциплінами гуманітарного та соціально-економічного циклу та досягненням цілей підготовки фахівців, що відображено у державних стандартах.

Література:

1. Кривонос О.Б. Формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів у навчальній діяльності : автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.09. / О.Б. Кривонос. – Харків, 2008. – 20 с.
2. Кузнецова І.В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. / І.В. Кузнецова. – Харків, 2005. – 21 с.
3. Медицинское образование в мире и в Украине / [Ю.В. Поляченко, В.Г. Передерий, А.П. Волосове та ін.] – Х.: ИПП “Контраст”, 2005. – 464 с.

4. Москаленко В.Ф. Медична освіта України та Болонський процес: реальність та шляхи приєднання до європейського освітнього і наукового простору / В.Ф. Москаленко // Журн. АМН України. – 2005. – Т.1. – № 1. – С. 36-44.
5. Мруга М.Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей : дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / М.Р. Мруга – К., 2006. – 251 с.
6. Пίδαєв А.В., Передерий В.Г. Болонский процесс в Европе. Что это такое и нужен ли он Украине? Возможна ли интеграция медицинского образования Украины в европейское образовательное пространство? / А.В. Пίδαєв, В.Г. Передерий. – Одесса: Одес. гос. мед. ун-т, 2004. – 192 с.
7. Подольська Є. Освіта в контексті глобалізації: напрямки та механізми реалізації реформ в Україні / Є. Подольська // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 48 – 55.
8. Поляков А. Впровадження принципів доказової медицини в підготовку лікаря загальної практики / А. Поляков, Л. Ковальчук, С. Андрієвська // Вища школа. – 2008. - № 3. – С. 49 – 52.
9. Чмут Т.К. Етика ділового спілкування: Навч. посіб. – 5-те вид., стер. / Т.К. Чмут, Г.Л. Чайка. – К.: Вікар, 2006. – 223 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
10. Яцина О.Ф. Формування комунікативних умінь студентів-медиків у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін / О.Ф. Яцина // Науковий вісник Ужгородського університету. – 2008. – вип. 33. – С. 245 – 248.

It is defined the necessity to form the communicative competence during the preparation of a modern doctor, the existing in the world approaches of the higher medical education to this problem are analyzed, along with the condition of formation of this phenomenon among Ukrainian students.

Key words: perfection of the professional preparation of doctors, communicative competence, communication.

Определяется необходимость формирования коммуникативной компетентности при подготовке современного врача, рассматриваются подходы высшего медицинского образования в мире к этой проблеме, анализируется состояние формирования у студентов медицинских вузов в Украине этого феномена.

Ключевые слова: усовершенствование профессиональной подготовки врачей, коммуникативная компетентность, общение.

УДК 7.01.111.852:140.8: 371.124:7

С.О. Соломаха, м. Київ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ВЧИТЕЛІВ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються різноманітні підходи до методології викладання мистецьких дисциплін в системі післядипломної педагогічної освіти, а також розвитку художньо-естетичного світогляду викладача мистецьких дисциплін.

Ключові слова: мистецтво, вчителі мистецьких дисциплін, художньо-естетичний світогляд, методологічні підходи.

Неперервна освіта в Україні перебуває на етапі суттєвої модернізації і вимагає кардинальних змін щодо удосконалення на всіх її рівнях. Особливої уваги потребує післядипломна педагогічна освіта (ППО), що почала формуватись як цілісна система лише в останнє десятиліття. Як складова безперервної освіти, ППО покликана максимально задовольнити професійні, соціальні й культурологічні запити педагогів-практиків, спонукати їх до постійного самовдосконалення у професійному та особистісному вимірах. Саме тому система ППО розглядається багатьма її дослідниками (Н.І. Клокар, А.І. Кузьмінський, С.В. Крисюк, Н.Г. Протасова, О.М. Пехота, В.І. Пуцов та ін.) як своєрідний випереджувальний механізм, що стабілізує та адаптує систему освіти до нових вимог соціально-економічного розвитку держави.

Післядипломна освіта перш за все орієнтована на реалізацію нових концептуальних положень Міністерства освіти і науки України щодо оновлення та розширення тематики програм освітньої діяльності підвищення фахової кваліфікації педагогічних і керівних кадрів, зокрема загальноосвітніх навчальних закладів. Закономірно важлива роль в означеному процесі відводиться розвитку художньо-естетичного світогляду вчителів мистецьких дисциплін, спрямованого на усвідомлення цілісної художньої картини світу й насамперед – світу культури

© С.О. Соломаха, 2009

й мистецтва, на формування в учителів системного методологічного художнього мислення. З огляду на це, існує необхідність у високопрофесійній підготовці, перепідготовці та діяльності педагогів мистецьких дисциплін, готових до самостійного творчого пошуку, впровадження інноваційних педагогічних технологій, організації художньо-естетичного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах на принципово нових засадах, що потребує розробки та впровадження нових підходів до методики навчання з предметів художньо-естетичного циклу у системі післядипломної педагогічної освіти.

Метою цієї статті є обґрунтування методологічних засад розвитку художньо-естетичного світогляду учителів мистецьких дисциплін, оскільки методологія виступає основою для виробки методів, як системи способів і прийомів пізнавального процесу, що відіграє важливу роль у викладанні мистецтва, педагогічний вплив якого залежить, багато в чому, від застосовуваних викладачем методів.

Специфіка викладання на курсах підвищення кваліфікації вчителів художньо-естетичного циклу виявляється в тому, що лектор-викладач повинен уміти створювати такі педагогічні ситуації, під час яких моделюються різні форми і методи мистецько-педагогічної діяльності, що використовуються на уроках в загальноосвітніх закладах. Тому вчителі, які викладають мистецькі дисципліни, повинні осмислено підходити до вибору того чи іншого методу, вміти пов'язати використання методів зі змістом конкретної діяльності (музичної, художньої, мистецтвознавчої, проектної тощо), одночасно інтегрувати один метод у інший, виходячи із природи того чи іншого мистецтва, поєднувати спеціальні методи з активним, проблемним, інтерактивним навчанням в контексті дидактики.

Своєрідність художнього пізнання світу і відповідні до неї особливості вивчення мистецтва визначають специфіку професійної педагогічної діяльності викладачів мистецьких дисциплін, яка характеризується специфікою методології, закономірностей, принципів, дидактичних засобів, зумовленими природою художньої творчості. Педагогічна діяльність викладачів мистецьких дисциплін спрямована на розвиток художньо-естетичного світогляду учнів, їх здатності до сприймання оцінювання, й творчої діяльності в мистецтві.

Звернення до осмислення методологічного аспекту діяльності викладачів мистецьких дисциплін обумовлено проблемами естетики як науки та сучасної мистецької освіти. Довгий час в естетиці була розповсюдженою думка про те, що художнє сприйняття є різновидом пізнавального процесу. Ця точка зору спиралась на концепцію “мистецтва як підручника життя”, що мала досить давню традицію. Звідси й критерій адекватності художнього сприйняття - відповідність його художньому твору. В той же час, відомо, що результати сприйняття мистецтва різними людьми є абсолютно індивідуальними, суб’єктивними й глибоко особистісними. Так, на думку Н.Ф. Бучило, “... ототожнення художнього тексту з науковим криється у свідомому ігноруванні або нерозумінні його образної специфіки, що допускає, як відомо, гротеск й інакомовність, конверсію і реконверсію хронологічної послідовності подій, гіперболу і літоту й багато інших прийомів, що неприйнятні у науковому тексті й є необхідними у мистецтві як засоби художньої виразності” [1, с. 4].

За визначенням В. Орлова, у реальній практиці сучасної мистецької школи функціонують чотири парадигмальних варіанти освіти: *консервативно-просвітницький, ліберально-раціоналістичний, гуманістично-феноменологічний та проєктивно-естетичний* [2]. У традиційній моделі освіти, переважно, не визначаються відмінності між науковими та художніми знаннями, не враховується специфіка останніх. Безперечно, породженням цієї тенденції є цілий комплекс причин. Однією з них є та, що вивчення предметів художньо-естетичного циклу часто-густо базується на методах викладання природничо-наукового циклу предметів, тобто неадекватних щодо вивчення мистецтва, а тому неефективних.

Це пов’язано з тим, що у художньо-естетичній сфері всього пострадянського простору, в тому числі й у вітчизняному мистецтвознавстві, мистецькій освіті та естетичному вихованні, довгий час панував метод соціалістичного реалізму, заідеологізований принципами правдивості та партійності, роль “прокрустова ложа” в якому виконувала ленінська теорія відображення, що була зведена до рангу всеоб’ємлюючої методології пізнання в науці і в освіті. Згідно з цією методологією мета мистецтва полягала у відображенні або відтворенні дійсності у формах “образного мислення”.

Водночас, принцип відображення не може вважатися абсолютним для мистецтва, оскільки потребує визначення чітких меж, що неможливо взагалі, оскільки мистецтво не є простою копією, мертвою маскою, що знімається з дійсності – це, вочевидь, творчий процес. На думку багатьох дослідників (М. Бахтін, Н. Берхін, В. Бутенко, В. Дряпіка, Л. Виготський, А. Гулига, А. Костюк, О. Леонтьєв, Ю. Лотман, Н. Миропольська, О. Михайличенко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Столович, О. Щолокова) художнє сприйняття не зводиться до простого розпізнання або відтворення речей, а передбачає перехід з плану зображення в план смислового значення художніх творів. Проте цей перехід доступний далеко не кожному, тому й художнє сприйняття може бути адекватним і неадекватним.

Необхідно підкреслити – мистецтво своїми особливими засобами створює ілюзію життя, дозволяючи майже фізично відчувати його, таким чином, що емоційно-чуттєво сприймаючи художній твір, людина іноді, забуває, що це ілюзія життя, а не саме життя. Ця схожість з дійсністю досягається через відбір характерних ознак, що актуалізують у нашій свідомості образ дійсності у всій повноті її реального існування. Значення цих ознак у процесі сприйняття є дуже важливим. Суттєвим є також, те що художнє зображення є приналежністю форми, мови мистецтва, а не його змісту. Воно є умовним, загальним, в ньому є не тільки наближення до дійсності, ідентифікація себе з нею, а й відсторонення від неї, деформація, оскільки, щоб зрозуміти смисл художнього твору, людині необхідно у свідомості “декодувати” текст, в основі якого – знакова система певного виду мистецтва. Сприймаючи твір мистецтва, ми актуалізуємо власні життєві уявлення, емоції, почуття.

Мистецтво ж, створюючись на основі специфічних художніх засобів, передає нам почуття, оцінки, соціальні смисли, ідеали, кристалізовані у мистецьких творах, змушуючи нас змінити установочні критерії, а разом з цим – систему цінностей і ідеалів. Чим сильніший духовний потенціал твору, тим більший виховний вплив його на особистість. Разом з тим, художнє сприйняття передбачає інтелектуальну активність особистості, її здатність “розкодувати” художній смисл, виявляти його у багатоманітності зображально-виражальних засобів мови

кожного конкретного виду мистецтва. В цьому причина принципової відмінності художнього сприйняття від сприйняття предметів природи й інших реальних об'єктів, наукових текстів тощо. Ця відмінність викликає необхідність спеціального навчання людини. Оптимальні шляхи та конкретизовані способи його здійснення становлять зміст методології мистецької освіти в цілому, розвитку світоглядної сфери особистості засобами мистецтва, зокрема.

Науково-методологічні дослідження в галузі мистецької освіти вивчають різноманітні *підходи* щодо вирішення проблеми розвитку художньо-естетичного світогляду викладачів (учителів) мистецьких дисциплін. Останні роки у науковій і методичній літературі з загальної та мистецької освіти все частіше розглядаються в якості методологічних наступні підходи :

Цілісний синергетичний підхід (як різновид системного) – щодо мистецької освіти – цілісний синергетичний (від грецьк. “діючий разом”) підхід полягає у трактуванні її, як складної нелінійної динамічної системи, відкритої до перманентних змін відповідно до трансформації соціокультурного контексту. Він змушує брати до уваги її саморегульованість, тобто розглядати як таку, що тяжіє до неперервного саморозвитку, враховувати її потужний варіативний евристичний потенціал, що забезпечує художньо-освітній саморух і стимулює індивідуальну й колективну творчість усіх суб'єктів освіти: науковців, методистів, викладачів, учнів. Суттєвим недоліком вітчизняної освіти є суперечність між цілісністю особистості та функціональним підходом до її розвитку, що, безумовно, позначається на художньо-педагогічній практиці з пріоритетами предметоцентризму, а не дитиноцентризму (Л.Масол) [3].

Культурологічний підхід – саме через культуру людина відкриває і перетворює світ та своє “Я”, реалізує власний духовний потенціал, наближається до світових досягнень людської цивілізації (О. Рудницька) [4]. Існування культури неможливе поза людиною. Від того як людина відчуває і самореалізується у культурі, залежить і існування самої культури (Н.Миропольська) [5]. Тому освіта і виховання мають втілювати в собі найвищі культурні смисли. Л. Масол, Г. Падалка, О. Щолокова в контексті культурологічного підходу інтерпретують мистецьку освіту як продукт культури, результат культурно-історичного розвитку людства, а вчителів та

учнів не тільки як споживачів, а й як творців культури. Мистецька освіта, завдяки широкому спектру художніх засобів, транслює естетичні ідеї в культуру сучасності; формує світогляд учнів та студентів через розвиток естетичного ставлення до дійсності як цілісного, емоційно вираженого смислу особистості, що сприяє збереженню і оновленню національних художніх традицій, з одного боку й забезпечує здатність особистості орієнтуватися у світових художніх цінностях й успішно інтегруватись у світовому культурному просторі, з іншого.

Аксіологічний (ціннісний) підхід – представники аксіологічної тенденції як у філософії, естетиці, мистецтвознавстві, так і психології і педагогіці (В. Біблер, Л. Виготський, М. Гартман, А. Гулига, І. Зязюн, М. Каган, В. Крижко, О. Лосєв, Ф. Ніцше, О. Олексюк, Г. Падалка, С. Росс, О. Рудницька, Л. Столович, В. Татаркевич, М. Хайдегер, А. Шопенгауер) вважають, що мистецтво має глибші пізнавальні можливості, ніж наука. Їхнє основне кредо – *культура це засвоєні цінності* (А. Гулига) [6]. Культура людства, зокрема художня культура, є сукупною мудрістю, що виражає прадавню єдність – істини, краси і добра. Інтелектуальне начало пронизує мистецтво. Художня умовність – це гра розуму. Художнє пізнання є проміжним між логічною і чуттєвою конкретністю. Звідси два види цього пізнання – перший понятійний, другий образний. В контексті мистецької освіти наголошується – перший вид художньої діяльності, звернений до інтелекту, другий – до почуттів. Притаманний мистецтву конкретно-чуттєвий і водночас узагальнений вид осягнення та образного вираження дійсності, який є результатом художньої діяльності, дозволяє засвоїти, осмислити та чуттєво пережити суттєво значущі для людини і суспільства цінності: культурні досягнення, інтелектуальні й емоційні запити, норми моралі, явища духовної і практичної діяльності, історичні факти у поєднанні з відчуттям стилю й способу життя, способи вираження почуттів, цілей, подолання конфліктів, злети і падіння, велич людських особистостей тощо, поданих у найвагоміших творах мистецтва. Опановані цінності мистецьких творів стають власними усвідомленими смислами, що сприймається особистістю як власна духовна інтенція.

Особистісно-орієнтований підхід – (І. Зязюн, О. Олексюк, О. Рудницька) – сприяє розвитку *світоглядних*

диспозицій індивіда, формуванню власних ціннісних орієнтацій, оскільки дозволяє максимально задіяти у педагогічному процесі структуру життєвих смислів особистості, створює умови для самоорганізації власного внутрішнього світу. У мистецькій освіті відбувається взаємопроникнення знань і продуктивної активності, оскільки жодну інформацію в галузі мистецтва не можна розкрити без самостійної художньої діяльності особистості, всі види якої стимулюють прояви фантазії, образного уявлення (О. Рудницька) [4]. Розвивально – виховні впливи мистецької освіти переорієнтовуються на унікальність кожної особистості, що навчається, враховуються її мотивації, інтереси, потреби і реальні можливості. За таких умов зростає мистецька чутливість особистості, здатність до оригінального художньо-естетичного мислення, творчого самовираження, індивідуальної неповторності (Л. Масол) [3].

Комунікативно-аксіологічний підхід – обґрунтовуючи цей підхід до організації навчальної діяльності як один з системоутворюючих чинників моделі мистецької освіти, Л. Масол наголошує на необхідності опанування принципами, нормами, способами, уміннями міжкультурної комунікації на засадах суб'єктності та діалогу, толерантності та емпатії, критичного мислення й ціннісної інтерпретації художніх текстів. У зв'язку з цим увага приділяється мікросоціуму, фокусується на взаємозв'язках між суб'єктами художнього спілкування як джерела духовного збагачення, естетичного удосконалення [3]. Факт діалогічності змісту освіти, обґрунтований в низці теоретичних досліджень (М. Бахтін, В. Біблер, М. Каган, О. Леонт'єв, Г. Падалка, О. Рудницька, Л. Столович, Г. Шингаров та інш.), не знайшов повноцінної реалізації у шкільній художньо-педагогічній практиці, оскільки діалог використовується лише як спорадичний додатковий засіб навчання, а не визначає сутність художнього пізнання.

Діяльнісний підхід – за умов гуманізації та індивідуалізації освіти особистісне начало набуває свого стрижневого значення. На думку І. Зязюна – якщо в культурі вбачати “культивування” особистості, то в центрі уваги стане людина [7, с. 2-8]. Це суттєво змінює вектор освітньо-виховної діяльності – *особистість формується не для діяльності, а діяльність формує людину* (В. Орлов). У здатності мистецтва давати особистості естетичну

насолоду криється його об'єднуюча та перетворювальна, творча можливість. Вона формується у безпосередній творчій діяльності, разом з тим є формою індивідуального духовного стану особистості.

Компетентнісний підхід – (Л. Масол, Н. Миропольська, О. Оніщенко, О. Савченко, А. Хуторської) переносить акценти мистецької освіти із засвоєння художньої інформації на формування комплексу компетентностей. Виховання не лише грамотного споживача художніх цінностей, а й розвиток творчої здатності до компетентностей має бути збалансованим із цінностями й метою загальної мистецької освіти, відповідати стратегіям розвитку культури в освіті. У сукупності всі результати мистецької освіти мають забезпечити готовність особистості до самостійної художньої діяльності, тобто естетичну компетентність. Компетентності розподіляються на базові (провідні, ключові, універсальні) і спеціальні (специфічні, предметно-професійні), хоча межа між ними є досить умовною (Л. Масол) [3].

Інтегративний підхід (Е. Белкіна, О. Гайдамака, О. Калініченко, М. Лещенко, Л. Масол, І. Руденко, В. Тименко, Г. Шевченко, О. Щолокова) – дозволяє осмислити світ в глобальних і холистичних категоріях, створити цілісну й багатовимірну картину світу. Феномен інтегративною освіти як механізму особистісної самоорганізації хаосу знань пов'язаний, у контексті мистецької освіти, зі специфікою художнього мислення як процесу індивідуального пошуку особистісно значущих смислів – образів, нескінченного й багатоваріантного у художньо-естетичному сприйнятті. На цій основі розроблена *концепція поліцентричної інтеграції* змісту загальної мистецької освіти. Метод поліцентричної інтеграції дозволяє поєднувати у змісті одного предмета художньо-естетичного циклу всі види мистецтв, водночас, зберігаючи його автономність (Л. Масол). Ключовим моментом дидактичних передумов інтеграції, що стосуються всієї системи навчання й виховання (принципів, змісту, форм, методів, засобів) є єдина мета освіти – формування в учнів цілісної картини світу. Практична реалізація ідей інтеграції відбувається на двох основних рівнях - інтеграція змісту освіти: зовнішня і внутрішня, міжпредметна і предметна, понятійна і світоглядна, повна або часткова та інтеграції у процесі навчання і виховання: інтегративні педагогічні технології, методики інтегрованих курсів [3].

Герменевтичний або **інтерпретаторський** підхід – (від грецьк. *hermeneutikos* – роз’яснюю, витлумачую) відкриває можливості для формування суб’єктивних суджень про явища, хід подій та їхні закономірності (М. Бахтін, В. Дільтей, О. Лосєв, З. Лісса, М. Хайдеггер). Розуміння художнього твору (художньої форми) є одним з найважливіших і специфічних процесів у взаємозв’язках людини з мистецтвом. Оскільки осягнення мистецького твору є результатом співвідношення того, що пізнається і того, хто пізнає, він завжди зумовлює відмінності в його розумінні та оцінці, що виявляється у відмінностях його інтерпретації (О. Рудницька) [4]. В контактах з мистецтвом принципово важливо розуміти смисли, які комунікує художній твір й які необхідно осягнути реципієнту. Мистецький твір виражає більш змістовний контекст, ніж естетичний сенс “чистої форми”. Художня творчість продукує сутнісні смисли-цінності, які людина має розпізнати, сприйняти і привласнити. Матеріалізуючись у її оцінках, переживаннях, уявленнях, зворушеннях – ці смисли-цінності стають підґрунтям формування особистісно-нових якостей, стимулюють розвиток когнітивних процесів та рефлексивних рис особистості (Д. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс).

Феноменологічний підхід – спирається на філософські праці Е. Гуссерля, Р. Інгардена, М. Хайдеггера, О. Лосєва. Твір мистецтва переживається людиною більш реально, якщо вона сама шукає смисл художнього твору і цей смисл у нього вкладає, а не отримує його від іншого – викладача, автора тощо. Це не суперечить тому, що художні твори мають об’єктивний смисл. Система феноменологічних редукцій вводить і студента, і викладача в специфічну сферу “життя смислу” – трансцендентної свідомості, яка перетворюється в універсальне поле феноменологічних рефлексій (В. Орлов) [2]. Іншими словами, викладач організує сприйняття художнього твору студентам, але знайти його смисл (значення) має кожний окремо, через своє власне поле свідомості. Інакше художнє явище залишається не пережитим, усвідомленим, а лише поіменованим.

Таким чином, порівнюючи ключові позиції цих важливих орієнтирів мистецької освіти, бачимо – що методологічна культура це особлива форма функціонування педагогічної свідомості, яка керує мисленням педагога і полягає у прагненні і вмінні вчителя проводити методичний пошук, спрямований на

відшукування особистісних смислів художніх і педагогічних явищ, необхідних для розвитку світогляду особистості. Вирішення цієї проблеми полягає у засвоєнні і використанні особливих методологічних знань, необхідних для дослідження мистецьких явищ і подальшої розробки теорії та практики неперервної мистецької освіти.

Література:

1. Бучило Н.Ф. Художественное восприятие / Н.Ф. Бучило. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
2. Орлов В.Ф. Методологічні проблеми художньо-педагогічної освіти / Валерій Орлов // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. праць. – К., 2008. – Вип. 3. – С. 108-128.
3. Масол Л.М. Національний курикулум: рамкові основи / Людмила Масол // Мистецтво та освіта. – 2008, № 2. – С.17-22.
4. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. – К.: ТОВ Інтерпроф, 2002. – 270 с.
5. Миропольська Н.Є. Сформованість базових художньо-творчих компетентностей учнівської молоді засобами зарубіжного мистецтва / Наталія Миропольська // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. праць. – К., 2008. – Вип. 3. С. 17-23.
6. Гулыга А.В. Эстетика в свете аксиологии: пятьдесят лет на Волхонке: / научное издание / – отв.ред., сост., И.С. Андреева. – СПб : Алетейя, 2000. – 447 с.
7. Зязюн І.А. Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / [За ред., передмова і післямова Н.Г. Ничкало.] – Чернівці, 2006. – С. 14-36.

The article is devoted towards different attitude in methodology of art-pedagogical in the system of in-service education is determined in the article, development art and aesthetic outlook teacher's of art discipline.

Key words: art, teacher's of art discipline, art and aesthetic outlook, different attitude in methodology.

В статье рассматриваются различные подходы к методологии преподавания художественных дисциплин в системе последилового педагогического образования, а также развития художественно-эстетического мировоззрения учителей художественных дисциплин.

Ключевые слова: искусство, учителя художественных дисциплин, художественно-эстетическое мировоззрение, методологические подходы.

УДК 371.134: 781.1

В.В. Красна, м. Хмельницький

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Визначена сутність поняття “комунікативна культура” та виділені критерії і показники її сформованості у майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: формування комунікативної культури, комунікативна компетентність.

Складність феномену “комунікативна культура” передбачає ґрунтовне дослідження багатьох його аспектів, а перш за все, розробки діагностичного інструментарію – критеріїв, показників та гіпотетично можливих рівнів сформованості комунікативної культури. Розробка і практичне застосування критеріїв – наукова проблема, актуальність якої зростає з розвитком педагогічної науки. “Для кожної науки досить важливим є питання про критерії, якими можна керуватися при оцінці педагогічних процесів і явищ. Тільки при наявності таких критеріїв можна зробити висновок про бажані, найкращі результати педагогічного впливу[1, с. 17].

Комунікативна культура вчителя містить світоглядну, мотиваційну, власне комунікативну, емоційно-вольову і конструктивну складові, представляючи собою складну багатокomпонентну систему, реалізація якої передбачає особистісно-орієнтовану спрямованість методичної роботи [5]. Різні аспекти зазначеної проблеми досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (К. Абульханова, В. Зазикін, І. Розіна, С. Знаменська, І. Зязюн, Г. Сагач, В. Кан-Калік, В. Грехнев, К. Левітан, М. Тутушкіна, Р. Фатихова, Н. Кузьміна, О. Дрогайцев, Г. Вороніна, В. Сафонова та ін.), проте комунікативна культура вчителя музики як комплексне синтетичне явище в єдності усіх компонентів практично не є дослідженою.

Комунікативна культура вчителя, за визначенням практично всіх дослідників, є складовою професійної, педагогічної та предметної культур особистості, але водночас вбирає в себе

ознаки усіх. Дієвим механізмом формування комунікативної культури виступає формування комунікативної компетентності – тобто удосконалення комунікативних знань, умінь, навичок, поєднаних зі спрямованістю комунікативних цінностей і мотивів, що забезпечує ефективність професійної діяльності. Так, Н. Кузьміна, О. Дрогайцев, Г. Вороніна, В. Сафонова, Т. Симоненко, Ю. Федоренко визнають, що комунікативна компетентність і комунікативна культура взаємопов'язані та являють собою етапи, ступені на шляху досягнення вершин професійного розвитку педагога та розглядають комунікативну компетентність: а) у системній взаємодії між людьми як особистісну якість у процесі комунікативної поведінки; б) у зв'язку зі здібностями під час спілкування [6, с. 13]. Проте, аналіз літератури із зазначеної проблеми дозволяє зробити висновок, що у визначенні поняття “комунікативна компетентність” акцент зміщується на опанування “технікою” спілкування для ефективної комунікативної діяльності. А комунікативна культура вчителя підкреслює гуманістичну спрямованість процесу комунікації та сформованість комунікативних якостей особистості, тому для її характеристики на перший план виходить поняття “цінність”, “культурні цінності”, ціннісні аспекти комунікації. Важливим є положення про те, що комунікативні якості “формуються, удосконалюються і розвиваються в процесі комунікації, закріплюються в структурі особистості як своєрідна позиція, яка впливає на комунікативну поведінку людини та її життєву перспективу” [4].

Саме тому, основним критерієм сформованості комунікативної культури вчителя розглядаємо рівень його комунікативної компетентності.

Предметна компетентність вчителя музики пов'язана з музичним мистецтвом. Функціонування музично-педагогічного спілкування забезпечують професійно-комунікативні якості (сукупність взаємопов'язаних комунікативних здібностей та вмінь) особистості вчителя. Формування і розвиток професійно-комунікативних якостей є необхідною складовою формування комунікативної культури, а діагностика їх наявності у певної особистості характеризує рівень її комунікативної компетентності [8].

Отже, в структурі комунікативної культури майбутнього вчителя музики присутня як професійно-педагогічна культура

так і музична, а показниками її рівня стануть професійно-педагогічна та музично-педагогічна комунікативні компетентності.

Комунікативна *компетентність* як критерій сформованості комунікативної культури вчителя виявляється в комунікативних *компетенціях*, що і є її показниками.

Кожна із компетенцій в процесі діагностики потребує визначення оптимального рівня сформованості у майбутніх вчителів музики, тому може виступити і як проміжний критерій, показниками якого стануть нижче викладені вимоги до сформованості комунікативної компетентності, які логічно розподіляються за трьома блоками.

Блок 1. ЗАГАЛЬНІ КОМУНІКАТИВНІ ВИМОГИ – оволодіння особистістю системою знань щодо сутності, структури і цінностей комунікативної культури суспільства та сформованість комунікативних умінь та навичок реалізації цих знань в повсякденній комунікативній діяльності, а саме: соціокультурна, інформаційна, мовленнєва комунікативні компетенції [2].

Блок 2. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОМУНІКАТИВНІ ВИМОГИ – оволодіння майбутніми вчителями системою знань щодо сутності, структури, функцій педагогічного спілкування, власних комунікативних здібностей та усвідомлення сформованості специфічних комунікативних навичок і умінь для ефективної педагогічної комунікації, які реалізуються завдяки методичній, дидактичній, психологічній, етичній компетенціям.

Блок 3. МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНІ КОМУНІКАТИВНІ ВИМОГИ до майбутнього вчителя музики – це усвідомлена система спеціальних знань, умінь та навичок для успішної спрямованої музично-комунікативної діяльності студентів-музикантів у навчально-виховному процесі. Реалізуються зазначені вимоги у сформованості пізнавальної, мотиваційно-рефлексивної та інтерпретаційної компетенцій.

Зазначені блоки вимог перебувають в ієрархічній залежності та доповнюють один одного. Високий рівень загальної комунікативної культури особистості не обов'язково підтверджує сформованість високого рівня комунікативної культури вчителя-професіонала та вчителя-професіонала-музиканта. А високий рівень комунікативності вчителя музики включає обов'язкову сформованість компетенцій як загального,

так і професійно-педагогічного блоку. Саме тому в процесі діагностики доречно змістити акцент на процеси музично-педагогічної комунікації та на оцінку здатності майбутнього вчителя музики ефективно реалізовувати її на практиці, тобто визначити рівень музично-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики.

Складність та системність поняття “комунікативна компетентність майбутнього вчителя музики” реалізується:

- в озброєнні студентів знаннями, вміннями та навичками щодо процесів як педагогічної, так і музичної комунікації;
- в сформованості мотиваційно-цінісної сфери педагогічної та музичної діяльності;
- в готовності до ефективної музично-комунікативної діяльності при усвідомленні власних комунікативних знань, умінь, навичок, цінностей як способів здійснення даної діяльності.

Таким чином, враховуючи структурні характеристики комунікативної компетентності вчителя музики, вищезазначені компетенції логічно об’єднати у три критерії-компетенції: *пізнавальну, мотиваційно-рефлексивну та інтерпретаційну* комунікативні компетенції.

Отже, сформована пізнавальна комунікативна компетенція передбачає: 1) озброєність студентів *знаннями* щодо: сутності та змісту комунікативної культури суспільства та особистості, особливостей процесів професійної, педагогічної та музичної комунікацій; наявність “комунікативного тезаурусу”; вміння визначити шляхи реалізації комунікативного потенціалу музичного мистецтва в практичній педагогічній діяльності; усвідомленість принципів та правил самовдосконалення власних комунікативних здібностей; 2) сформованість позитивної *мотивації* до отримання комунікативних знань, їх усвідомлення та готовність до підвищення рівня власної КК; 3) готовність до *застосування* комунікативних знань в практичній педагогічній діяльності (в навчально-виховному процесі чи в процесі педагогічної практики);

Ефективність музично-педагогічної комунікації залежить від причин, що спонукають до даної діяльності, які визначаються життєвими чи професійними потребами людини, мотивами її поведінки [6]. Крім того проблема усвідомлення цінності музичного повідомлення (як для себе особисто, так і для

подальшого здійснення педагогічного впливу) актуалізує дослідження здатності студентів-музикантів осмислювати та формулювати своє ставлення до музичного твору, розкривати ціннісний аспект музики, усвідомлювати власний комунікативний потенціал.

Володіння мотиваційно-рефлексивною комунікативною компетенцією передбачає прояв позитивного ставлення до професійно-педагогічної комунікативної діяльності; прагнення підтвердження власної компетентності в різноманітній музично-комунікативній діяльності (створення, трансляція, сприймання, аналіз та розуміння (музичних та педагогічних) текстів); здатність до педагогічної та музичної рефлексії, самооцінювання, усвідомлення власних комунікативних здібностей та цілеспрямоване вдосконалення власного комунікативного потенціалу.

Актуалізація комунікативних знань, комплексне практичне здійснення різноманітної музично-комунікативної діяльності та взагалі самовираження педагога-музиканта відбувається в інтерпретаційній діяльності, яка є складним, багатоаспектним процесом об'єктивізації текстів (нотного у тому числі). Варіативність музичного смислу отримує особливий відтінок при виконанні та сприйманні музики різних історичних епох, іншої музичної культури. При цьому виникає "діалог культур", який народжує нові смисли, актуальні для людей, що вступають в таку комунікацію [3].

Водночас відзначимо, що інтерпретація творів музичного мистецтва є пізнанням, проникненням у внутрішню сутність як музичних текстів, так і власної особистості, завдяки притаманній процесу інтерпретації діалогічності. Створення власної інтерпретаційної концепції активізує процеси спілкування з музикою, роздуми про її сенс та вплив. Тому саме інтерпретаційна компетенція найбільш повно характеризує музично-комунікативну діяльність педагога-музиканта. Адже, до структури інтерпретаційної компетенції входять і культура мовлення (вербального, письмового) та спілкування, педагогічний артистизм, і виконавська майстерність, аналітичні здібності та навички в музичному мистецтві тощо.

Таким чином, сформованість інтерпретаційної комунікативної компетенції вимагає володіння технікою професійно-педагогічного спілкування та мовлення (інтерпретація професійно-педагогічної інформації); готовності до професійної виконавської, вербальної, письмової інтерпретації музичних творів.

Отже, логічно виокремлюються стрижневі критерії комунікативної культури майбутнього вчителя музики:

когнітивний, мотиваційно-оцінювальний, діяльнісно-операційний, показниками яких і стануть *пізнавальна, мотиваційно-рефлексивна та інтерпретаційна* компетенції.

Традиційно виокремлюють високий, середній та низький рівні сформованості певної особистісної якості. Та коли йдеться про музичну або педагогічну комунікацію, необхідно враховувати особливості її суб'єктів. Кожна особистість має власний світогляд, по-різному сприймає, розуміє та використовує інформацію, наділена неповторними рисами характеру, темпераменту, здібностями. Тому й розвиток тієї чи іншої компетенції зумовлюється особливостями самої особистості. Крім того, домінування в структурі комунікативної компетентності певних компетенцій не принижує її рівень, а надає особливого забарвлення. Саме тому, доречним є визначати не лише рівні, а й типи комунікативної культури майбутнього вчителя музики за кожним критерієм. Безумовно, такого роду типологія є орієнтовною, однак дозволяє застосовувати диференційований підхід до пошуку шляхів розвитку комунікативної культури.

Отже, когнітивний критерій сформованості комунікативної культури майбутнього вчителя музики характеризується його пізнавальною компетенцією, яка передбачає прояви вибіркового, достатнього та системного орієнтовних типів.

Вибірковий тип пізнавальної компетенції - “Знаю те, що цікаво”: вибіркоче опанування комунікативними знаннями, зацікавленість окремими предметами; готовність до практичної реалізації знань лише за окремими аспектами; вузький комунікативний тезаурус; фрагментарна пізнавальна активність для задоволення особистих потреб.

Достатній тип пізнавальної компетенції – “Знаю те, що потрібно”: опанування предметами, що викладаються, але низька готовність до їх практичного застосування; комунікативний тезаурус сформований фрагментарно; ефективна пізнавальна активність для виконання вимог навчально-виховного процесу.

Системний тип пізнавальної компетенції – “Чого я ще не знаю?": глибокі, системні комунікативні знання та готовність до їх практичного застосування; широкий комунікативний тезаурус; пізнавальна активність спрямована на удосконалення комунікативної культури.

Мотиваційно-оцінювальний критерій сформованості комунікативної культури майбутнього вчителя музики

характеризується його мотиваційно-рефлексивною компетенцією, що в процесі діагностики проявляється як *чуттєвий, формальний та свідомий* орієнтовний типи.

Грань такого поділу є досить тонкою. Адже, наприклад, вступати в процес музичної комунікації задля психологічного розвантаження можуть респонденти як “чуттєвого”, так і “свідомого” типів. Та все ж диференціація є виправданою. Так акценти мотивів спілкування з музикою представників чуттєвого типу проставлені на задоволенні потреб чуттєвості, мотивів формального типу – необхідністю спілкування з музичним мистецтвом у даний момент, мотиви представників свідомого типу різнопланові, але охоплюють усі мотиви вибору.

Чуттєвий тип мотиваційно-рефлексивної компетенції – вступає в процес музичної комунікації для задоволення естетичних та розважальних потреб, психологічного розвантаження, отримання чуттєвого задоволення, тощо; усвідомлює вплив музичної комунікації на власну чуттєво-емоційну сферу; музично-педагогічна рефлексія усвідомлюється на чуттєвому рівні.

Формальний тип мотиваційно-рефлексивної компетенції – вступає в процес музичної комунікації лише за необхідністю, для вирішення професійних та навчальних завдань, пошуку музичної інформації, підбору музичного матеріалу, підготовки до музично-теоретичних дисциплін чи індивідуальних занять; практично не усвідомлює комунікативний потенціал музичного мистецтва.

Свідомий тип мотиваційно-рефлексивної компетенції – вступає в процес музичної комунікації, усвідомлюючи своє місце в структурі процесу, мету, прогнозує результат комунікації, володіючи музично-комунікативними знаннями, уміннями, враховуючи комунікативний потенціал музичного мистецтва; усвідомлює комунікативний потенціал музичного мистецтва як для особистої корекції так і для педагогічних впливів; музично-педагогічна рефлексія є рушійною силою для розвитку власної КК та стимулювання музично-комунікативної активності інших.

Діяльнісно-оперативний критерій сформованості комунікативної культури майбутнього вчителя музики характеризується його інтерпретаційною компетенцією, що може виявлятися вербальним, виконавським та комплексним орієнтовними типами.

Вербальний тип інтерпретаційної компетенції – домінування здатності до вербальної та письмової інтерпретації (педагогічних та музичних текстів).

Виконавський тип інтерпретаційної компетенції – домінування здатності до виконавської інтерпретації (педагогічних та музичних текстів).

Комплексний тип інтерпретаційної компетенції – володіння як технікою професійно-педагогічного спілкування та мовлення для інтерпретації професійно-педагогічної інформації, так і готовністю до професійної виконавської, вербальної інтерпретації музичних творів.

З'ясування типів пізнавальної, мотиваційно-рефлексивної та інтерпретаційної компетенцій дозволить визначати рівень сформованості комунікативної культури респондентів, що характеризується відповідно наступними положеннями:

Вищим – *професійним (компетентісним)* рівнем комунікативної культури майбутнього вчителя музики є сформованість пізнавальної компетенції системного типу, мотиваційно-рефлексивної компетенції свідомого типу та інтерпретаційної компетенції творчого типу.

Середній – *продуктивний рівень* комунікативної культури майбутнього вчителя музики характеризується достатнім типом пізнавальної компетенції, формальним або чуттєвим типами мотиваційно-рефлексивної компетенції та виконавським чи вербальним типами інтерпретаційної компетенції.

Низький – *ситуативний рівень* комунікативної культури майбутнього вчителя музики визначається сформованістю пізнавальної компетенції вибіркового типу, мотиваційно-рефлексивної компетенції чуттєвого або формального типів та інтерпретаційної компетенції вербального або виконавського типу.

Таким чином, теоретичний аналіз специфіки, структури музично-педагогічної комунікативної діяльності дозволив нам окреслити вимоги до сформованості комунікативної культури майбутнього вчителя музики, що складаються з трьох взаємодоповнюючих блоків (загального, професійно-педагогічного, музично-педагогічного), визначити комунікативну компетентність як основний критерій комунікативної культури ситуативного, продуктивного і компетентісного рівнів та окреслити допоміжні критерії її сформованості у майбутнього вчителя музики (когнітивний, мотиваційно-оцінювальний, операційно-діяльнісний), показниками яких є пізнавальна, мотиваційно-рефлексивна та інтерпретаційна компетенції. Діагностика типів зазначених компетенцій є досить змістовною, що вимагає застосування

широкого спектру діагностичних методів – як традиційно-опитувальних (анкетування, тестування тощо), інтерактивних (рольові ігри, дискусії), так і авторських діагностичних методик.

Література:

1. Батищев Г.С. Особенности культуры глубинного общения педагога. Гносеологические и мировоззренческие проблемы [Текст] / Г.С. Батищев – М.: ИФАН, 1987. – 111 с.
2. Броннікова С.М. Формування мовленнєвої культури молодших школярів засобами мистецтва [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / С.М. Броннікова. – Луганськ, 2002, – 18 с.
3. Лосский Н.О. История русской философии [Текст] / Н.О. Лосский – М.: Сов. писатель, 1991. – 480 с.
4. Орбан-Лембрик. Л.Е. Структура комунікативного потенціалу особистості. Соціальна психологія [Текст] : підручник для вузів: У 2-х кн. Кн.1. Соціальна психологія особистості і спілкування / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.
5. Садова В.В. Формування комунікативної культури вчителів початкових класів у процесі методичної роботи [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В.В. Садова. – Харків, 2000, – 19 с.
6. Симоненко Т.В. Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника: сутність, структура, критерії поняття [Текст] / Т.В. Симоненко // Рідна школа. – 2004, – вересень – с. 12-15.
7. Шип С.В. Знакова функція та мовна організація музичного мовлення [Текст] : автореф. дис. доктора мистецтвознавства: спец. 17.00.03 “музичне мистецтво” / С.В. Шип. – К., 2002 – 42 с.
8. Шишкіна С.В. Формирование профессионально-коммуникативных качеств личности будущего учителя музыки [Текст] : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / С.В. Шишкіна. – М., 2003. – 178 с.

Article defines the essence “culture of communication” notion and the main criteria and features it formed in future teacher of music.

Key words: forming culture of communication, communicative competence.

Рассмотрена сущность понятия “коммуникативная культура” и определены критерии и показатели ее формирования у будущего учителя музыки.

Ключевые слова: формирование коммуникативной культуры, коммуникативная компетентность.

УДК 37.013+796.011

В.І. Мудрік, м. Київ

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ РОЗУМІННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ У СФЕРІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглядаються проблеми формування у студентів розуміння діяльності та гуманістичного впливу міжнародних організацій на сферу фізичного виховання.

Ключові слова: фізичне виховання, гуманістичний вплив, міжнародні організації.

Організація об'єднаних націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), Міжнародний олімпійський комітет (МОК), Міжнародна рада з фізичного виховання і спорту та інші міжнародні організації розробили документи з питань фізичного виховання і спорту, які спрямовані на об'єднання молоді в дусі взаємоповаги, взаєморозуміння, дружби, солідарності, чесної гри без будь-якої дискримінації за расовими, релігійними або політичними мотивами. Аналіз наукової літератури засвідчує, що ще недостатньо вивчаються фахівцями міжнародні документи про захист спортивного руху дітей та молоді від насильства, дискримінації та порушень етики.

Практика свідчить, що в процесі фізичного виховання недостатньо привертається увага до формування в учнівської і студентської молоді розуміння гуманістичної спрямованості фізичного виховання, ідей олімпійського руху.

У зв'язку із зазначеним були поставлені такі завдання: проаналізувати документи головних міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, МОК) та визначити зміст елективного компоненту навчально-виховної програми з фізичного виховання щодо формування у студентів розуміння впливу міжнародних організацій на захист спортивного руху від насильства, дискримінації та порушень етики; експериментально дослідити сформованість у студентів розуміння діяльності і впливу головних міжнародних організацій на фізичне виховання і спорт щодо захисту прав людини, захисту спортсменів і спортивного руху від впливу негативних явищ.

На констатувальному етапі вивчалися міжнародні документи з питань захисту дітей та молоді, які займаються спортом, захисту спортивного руху від насильства, дискримінації та порушень етики. Дослідження свідчать, що ООН прийняла декларації з питань основних прав і свобод людини, прав дітей і молоді та інші документи, які мали вплив на свідомість людей у всьому світі. ЮНЕСКО разом із міжнародними спортивними організаціями затвердили низку документів, спрямованих на захист прав людей, які займаються фізичним вихованням і спортом. Основи формування світобачення, правової і правилвідповідної поведінки у студентів треба закладати на основі головних положень декларацій, конвенцій ООН, ЮНЕСКО, Рада Європи та інших міжнародних організацій.

У 1975 р. Рада Європи прийняла Європейську спортивну хартію. У 1992 році зміст Хартії було змінено і доповнено. Одним із завдань Хартії ? захищати й розвивати мораль та етичні основи спорту, людську гідність, безпеку занять спортом, захищати спортсменів від експлуатації, а також від образливої або принизливої практики, включаючи зловживання наркотиками. Спортивною хартією передбачається наступне: “Не допускається ніякої дискримінації за ознаками статі, раси, кольору, мови, релігії, політичних або інших переконань, національного або соціального походження, належності до національної меншості, власності, місця народження або за іншими ознакам і дозволяється користуватися спортивними засобами обслуговування або займатися спортом” [5].

Рада Європи співпрацює з ЮНЕСКО і різними міжнародними спортивними організаціями. Кожного року відбуваються зустрічі міністрів з питань фізичного виховання і спорту європейських країн. На цих зустрічах розглядаються різні питання з фізичного виховання і спорту дітей та молоді.

Аналіз документів свідчить, що Рада Європи підтримує ідею збереження благородних олімпійських девізів та ідеалів. Рада Європи здійснює свою діяльність у двох напрямках:

- підтримка масового спорту як засобу покращення якості життя, сприяння інтеграції у суспільстві й зміцнення соціальної згуртованості молоді;
- посилення толерантності за допомогою спорту, захист спортсменів, спортивного руху від негативних впливів і загроз.

Рада Європи цінує внесок спорту до справи зміцнення здоров'я та залучення широких верств населення до здорового способу життя.

Програмами, пов'язаними з питаннями освіти і культури, керує Рада з культурного співробітництва (CDCC), якій допомагають чотири спеціалізованих комітети з проблем шкільної освіти, вищої освіти та наукових досліджень, культури та культурної спадщини. Один із напрямів визначення освітніх проблем – дослідження проблем насильства, рівноправності у школі, навчання демократичному громадянству, демократичним цінностям та навичкам [8].

На Комітет з розвитку спорту (Committee for the Development of Sport) покладені повноваження застосовувати відповідні конвенції, керувати європейською програмою діяльності й готувати конференції міністрів європейських країн, що відповідають за спорт. Комітет з розвитку спорту співпрацює, наприклад, з Європейським комітетом у справах молоді, Комітетом зі зв'язків з мас-медіа, Комітетом з вищої освіти й розвитку, Комітетом культури та ін.

Рада Європи прийняла антидопінгову конвенцію (1989), європейську конвенцію про насильство та хуліганську поведінку з боку глядачів під час спортивних заходів (1985) [2; 6].

Для застосування в Європі принципів, що були визначені в Європейській спортивній хартії, Комітет з розвитку спорту організовує відрядження до різних країн, проводить семінари, круглі столи щодо правильного застосування таких положень хартії: захист спорту від негативних явищ; запобігання дискримінації у спорті; пропаганда зв'язку спорту і здоров'я; захист позицій, відповідно до яких спорт посідає важливе місце в процесі освіти молоді; обмін інформацією про нові типи спортивних знарядь та тренувальних засобів; дослідження впливу економіки на спорт.

У 1985 р. Рада Європи прийняла Європейську конвенцію про запобігання насильства та хуліганської поведінки з боку глядачів під час проведення спортивних заходів. Конвенція рекомендує: присутність відповідних служб охорони порядку як на стадіоні, так і на підходах до стадіону; окреме розміщення вболівальників-суперників; виводити із стадіонів порушників порядку; заборонити вживання спиртних напоїв; забезпечити гарантію безпеки глядачів шляхом обладнання стадіонів та тимчасових споруд.

Конвенція містить статтю про освіту, яка спрямована на виховання у дітей та молоді толерантності й почуття чесних змагань [6].

У 1989 р. Рада Європи прийняла антидопінгову конвенцію, яка спрямована на наступне: обмеження розповсюдження допінгових препаратів; підтримку освітніх та інформаційних програм; забезпечення ефективності від санкцій, які вживаються до порушників [2; 4; 8].

У 1992 р. Рада Європи затвердила у новій редакції Європейську спортивну хартію, яка була доповнена Кодексом спортивної етики. Головний принцип Кодексу – етичні погляди, що сприяють справедливим змаганням, являються невід’ємною частиною, а не додатковим елементом усієї спортивної політики, діяльності і управління. Кодекс забезпечує нормальну етичну структуру, щоб протистояти тискові сучасного суспільства, що підривають традиційні основи спорту – основи справедливої гри [3].

Справедливі змагання (або справедлива гра) визначено як змагання (гра) в межах правил. Це включає поняття дружби, повагу до інших і проведення гри в межах правил і справедливості. Справедлива гра визначена як мислення, а не тільки спосіб поведінки. Справедливість виключає оману, трюкацтво, допінг, насильство (фізичне й психічне), експлуатацію, нерівні можливості, надмірну комерціалізацію і корупцію [7].

З 1996 р. Комітет з розвитку спорту веде низку заходів, спрямованих на розробку програм щодо навчання і пропаганди толерантності, поваги до інших у спорті, заохочення до чесних змагань, моральних цінностей безпосередньо через спорт.

Комітет з розвитку спорту у своїй діяльності керується принципами Європейської спортивної хартії, яку забезпечує заходами, спрямованими на підтримку таких положень хартії як: захист спорту від негативного впливу (дискримінації, расизму та ін.); розповсюдження інформації позитивного зв’язку між спортом і здоров’ям; антидопінгова пропаганда та ін.

Аналіз міжнародних документів з питань прав людини, захисту дітей та молоді, які займаються спортом, захисту спортивного руху від несприятливого впливу і явищ, дозволив виявити тематику додаткових навчально-виховних програм з фізичного виховання та спорту. У виховному процесі необхідно

сформувати у студентів відповідні світовідчуття. Основи світовідчуття формуються на основі загальнолюдських цінностей, гуманізму, плюралізму (соціального), солідарності, толерантності. Студенти під впливом навчально-виховного процесу мають засвоїти вищезазначені поняття. Основи правосвідомості формуються шляхом розуміння впливу міжнародних декларацій, конвенцій та інших документів на національне законодавство і нормативні положення з питань фізичного виховання і спорту. Існує зв'язок між головними положеннями Декларації ООН про права людини і окремими статтями Конституції України, між головними положеннями ЮНЕСКО, Ради Європи, МОК і національним законодавством з питань освіти, фізичної культури і спорту. Основи виховання правової і правилорівідповідної поведінки у студентів можна формувати на основі головних положень конвенцій Ради Європи щодо допінгу, поведінки під час спортивних змагань, Спортивної хартії і положень Кодексу спортивної етики.

Аналіз діяльності і документів дозволив розробити елективний компонент навчально-виховної програми з фізичного виховання і спорту. До названої програми були включені теми бесід з питань формування у студентів розуміння гуманістичної діяльності та впливу міжнародних організацій на сферу фізичного виховання і спорту.

На наступному етапі проводився формувальний експеримент. На початку і в кінці формувального етапу досліджувалася сформованість у студентів розуміння гуманістичного впливу головних міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, Міжнародного олімпійського комітету) на фізичне виховання і спорт щодо захисту прав людини, захисту спортсменів і спортивного руху від впливу негативних явищ. Результати дослідження формувального етапу подані в табл.1. Результати дослідження на початку формувального етапу засвідчують про таке: 61,2% студентів не могли пригадати жодного документа ООН; 80,6% студентів не могли пригадати жодного документа ЮНЕСКО і не знали, чим займається ця організація; 56,2% студентів нічого не знали про Раду Європи; 35,5% студентів були інформовані про правозахисну діяльність Міжнародного олімпійського комітету. Проведені дослідження свідчать про прогалини в сфері фізичного виховання щодо обізнаності школярів і студентів із гуманістичним характером

діяльності міжнародних організацій, які опікуються проблемами фізичного виховання і спорту і неінформованість студентів про державну концепцію щодо адаптації національного законодавства до європейського законодавства [1].

У процесі формувального етапу дослідження зі студентами проводились бесіди, дискусії, ділові ігри та інше, відповідно до розробленої навчально-виховної програми щодо діяльності і впливу зазначених міжнародних організацій на сферу фізичного виховання і спорту. Результати дослідження свідчать про таке: 94,1% студентів назвали головні документи ООН; 93,9% студентів пригадали головні документи ЮНЕСКО і знали про діяльність цієї організації; 71,7% студентів назвали головні напрями діяльності МОК щодо захисту спортивного руху від негативних впливів.

Таблиця 1

Показники сформованості у студентів розуміння гуманістичного впливу головних міжнародних організацій на фізичне виховання і спорт

Питання (№)	Оцінка сформованості розуміння	Етапи дослідження	
		констатувальний	формувальний
1. (про ООН)	сформовано	38,8	94,1
	не сформовано	61,2	5,9
2. (про ЮНЕСКО)	сформовано	19,4	93,9
	не сформовано	80,6	6,1
3. (про Раду Європи)	сформовано	43,8	96,9
	не сформовано	56,2	3,1
4. (про МОК)	сформовано	64,5	71,7
	не сформовано	35,5	28,3

Під час проведення бесід зясувалася зацікавленість студентів, які навчаються в групах спортивної підготовки, в отриманні додаткових знань про діяльність і гуманістичний вплив головних міжнародних організацій на сферу фізичного виховання і спорту. Результати експерименту засвідчують сформованість у більшості студентів розуміння щодо значення і гуманістичного впливу головних міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи, Міжнародного олімпійського комітету) на фізичне виховання і спорт щодо захисту прав людини, захисту спортсменів і спортивного руху від впливу негативних явищ.

Висновки:

1. Основи виховання світобачення, правової і правиловідповідної поведінки у студентів можна формувати на основі навчально-виховного впливу головних положень декларацій, конвенцій ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи та інших міжнародних організацій.

2. До навчально-виховних програм з фізичного виховання і спорту необхідно внести тлумачення таких понять як світобачення, правосвідомість, гуманізм, плюралізм, солідарність, толерантність.

Перспективними є питання формування різних сторін світобачення у дітей та молоді під час вивчення різних міжнародних документів.

Література:

1. Концепція Загальнодержавної програми адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу. Закон України 21 листопада 2002 р. № 228-IV. – Відомості Верховної Ради України. – 2003 р. – №3.
2. Anti-Doping Convention. (ETS № 135) (1989), ISBN 92-871-1782-9.
3. Code of Sports Ethics. (Recommendation № R (92) 14).
4. Dying to win – Doping in sport and the development anti-doping policy. (1999), ISBN 92-871-3589-4.
5. European Cultural Convention. (ETS № 18) (1982), ISBN 92-871-0074-8.
6. European Convention on Spectator Violence and Misbehaviour at Sports vents and in particular at Football Matches. (ETS № 1230) (1987), ISBN 92-871-0796-3.
7. European Sport Charter. (Recommendation № R (92) 13).
8. Violence at school: awareness-raising, prevention, penalties. (2000), ISBN 92-871-4194-0.

At the article describe the problems of formation realize of student the active and humanitarian influence international organization to sphere of physical education.

Key words: *physical education, humanistic influence, international organization.*

В статье рассматриваются проблемы формирования у студентов понимания деятельности и гуманистического влияния международных организаций на сферу физического воспитания

Ключевые слова: *физическое воспитание, гуманистическое влияние, международные организации.*

УДК 37.013+796.011

І.В. Мудрік, м. Київ

ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВСЬКОЇ І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ РІЗНОЇ СТАТІ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглядаються вікові показники фізичного розвитку учнівської і студентської молоді різної статі в процесі фізичного виховання.

Ключові слова: фізичне виховання, фізичний розвиток, учні, студенти.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено про необхідність на всіх рівнях освіти забезпечити умови для розвитку фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я кожного члена суспільства. У Законі України "Про фізичну культуру і спорт" (1993) у ст. 12 зазначено: "У навчально-виховній сфері <...> фізкультурно-оздоровча робота здійснюється в поєднанні фізичного виховання дітей та молоді, з урахуванням стану здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку" [2].

Реалізація зазначених соціальних завдань пов'язана з дослідженнями особливостей фізичного розвитку дітей, юнаків, дівчат, молоді різної статі. Для визначення вікових особливостей фізичного розвитку, наприклад, учнівської або студентської молоді необхідно дослідити процес фізичного розвитку цієї категорії у динаміці.

Комплексну методику визначення темпів морфофункціонального розвитку дітей різного віку і статі досліджував І.Д. Глазирін (2000), рівень фізичного розвитку людини досліджував П.Н. Башкиров (1962), темпи статевого дозрівання описано у працях В.В. Бунак (1941), Е.Г. Мартиросова (1982), розвиток рухових якостей у школярів досліджували А.А. Гужаловский (1978), Б.Ф. Ведмеденко (2002-2005), М.Д. Зубалій (2000-2006), розвиток фізичних якостей юних спортсменів досліджував В.П. Філін (1974), фізичні якості вихованців дитячо-юнацьких шкіл описано у працях

Л.В. Волкова (2002), розвиток фізичних якостей у студентів розкрито у дослідженнях С.І. Гуськова (1991), А.В. Домашенка (2003, 2004), С.М. Канішевського (2001-2006), С.І. Сичова

(2002), В.В. Романенка (2003) та ін. Зроблені поодинокі спроби дослідити розвиток духовних і інтелектуальних показників у дітей та молоді у процесі фізичного виховання (М.Д. Зубалій, В.І. Мудрік).

Аналіз літератури свідчить, що для педагогічного оцінювання вікових особливостей духовного, інтелектуального та фізичного розвитку дітей та молоді є важливим визначення характерних ознак, показників темпу фізичного розвитку організму, щоб порівняти ці ознаки і темпи з ознаками і темпами духовного та інтелектуального розвитку особистості, відповідно до віку та статі.

Завдання. Дослідити літературні джерела і визначити вікові особливості фізичного розвитку, як однієї зі складових характеристик загального фізичного розвитку, сформованості й вихованості учнівської та студентської молоді різної статі.

Результати дослідження. В своїх дослідженнях А.Д. Глазирін (2003) виділяє три основні типологічні групи юнаків 15-17 років, що відрізняються між собою за більшістю ознак розвитку:

I – прискорений тип розвитку, акселерати (темпи розвитку випереджають паспортний вік), характеризуються вище за середній фізичний розвиток, прискореним статевим дозріванням, за соматипом – піконоїки;

II – нормальний тип розвитку, нормостеніки (темпи розвитку відповідають паспортному вікові), характеризуються середнім фізичним розвитком, нормальними темпами статевого дозрівання, за соматипом – нормостеніки;

III – уповільнений тип розвитку, ретарданти (темпи розвитку відстають від паспортного віку), характеризуються нижче середній фізичний розвиток, уповільненими темпами статевого дозрівання, за соматипом – астеніки.

Аналіз вікових змін головних антропометричних показників свідчать, що у дівчат у віці від 15 до 16 років знижуються темпи приросту ваги тіла і росту тіла. Аналогічне явище тільки роком пізніше, що обумовлено пізнішим статевим розвитком, спостерігається у юнаків у віці від 16 до 17 років. У цей період проявляються наслідки акселерації, коли приріст у рості випереджає приріст ваги тіла, а темпи приросту ваги тіла випереджають темпи росту внутрішніх органів. У дівчат спостерігається явище, коли темпи приросту ваги тіла

випереджають темпи росту внутрішніх органів. Усе це веде до зниження функціональних можливостей організму, що проявляється у стабілізації показників результатів бігу на витривалість та на швидкість.

Наводимо результати тестування А.Д.Глазиріна (2003). Так, тестування рівня витривалості (6-хвилинний тест Купера) у юнаків 15, 16, 17 років свідчить: нижче за середні показники за роками становили 1330, 1330, 1400 м; середні показники – 1430, 1430, 1450 м; вище за середні показники – 1530, 1530, 1500 м. Наведені показники динаміки розвитку витривалості свідчать, що у зазначених вікових групах витривалість досягла фази стабілізації.

Тестування рівня витривалості (6-хвилинний тест Купера) у дівчат 15, 16, 17 років свідчить: нижче за середні показники за роками становили 960, 1120, 1100 м; середні показники – 1500, 1180, 1150 м; вище за середні – 1140, 1240, 1200 м. Наведені показники динаміки розвитку витривалості свідчать, що у зазначених вікових групах витривалість досягла фази стабілізації.

Тестування розвитку швидкісних якостей (біг 30 м, сек.) у хлопців 15, 16, 17 років свідчить про рівень розвитку швидкості за роками: нижче за середній – 4,8-5,1; 4,5-4,8; 4,4-4,5; середній – 4,4-4,7; 4,1-4,4; 4,2-4,3; вище за середній – 4,0-4,3; 4,5-4,8; 4,4-4,5.

Тестування розвитку швидкісних якостей (біг 30 м, сек.) у дівчат 15, 16, 17 років свідчить про рівень розвитку швидкостей за роками: нижче за середній – 5,8-6,2; 5,7-6,2; 5,9-6,3; середній – 5,3-5,7; 5,3-5,6; 5,4-5,8; вище за середній – 5,0-5,2; 4,9-5,2; 4,9-5,3.

Наведені показники динаміки розвитку швидкості свідчать, що у зазначених вікових групах швидкість досягла фази стабілізації.

Тестування розвитку спритності (біг 15м між трьома стійками, сек.) хлопців 15, 16, 17 років свідчить про рівень розвитку швидкості за роками: 8,5; 8,4; 8,2.

Тестування розвитку спритності (біг 15м між трьома стійками, сек.) хлопців 15, 16, років свідчить про рівень розвитку швидкостей за роками: 10,5; 10,4.

Наведені показники динаміки розвитку спритності свідчать, що у зазначених вікових групах спритність досягла фази стабілізації.

Тестування розвитку силових здібностей (станова й кистьова динамометрія) хлопців і дівчат свідчить про незначну динаміку розвитку сили розгиначів тулубу й кисті.

Згідно з оціночними нормами, приведеними у Російській Федерації (Б.Х. Ланда, 2004), показники витривалості (1000м, сек.) у юнаків і чоловіків 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 років відповідно віку такі: 224, 216, 209, 203, 198, 194, 191, 192, 194, 198, 206. Таким чином, максимальні показники витривалості чоловіки показують у віці від 20 до 23 років.

Показники витривалості (1000м, сек.) у дівчат і жінок 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 років відповідно віку такі: 271, 265, 262, 262, 265, 269, 274, 280, 287, 294, 302. Таким чином, максимальні показники витривалості дівчата показують у віці від 17 до 18 років.

Згинання й розгинання рук в упорі лежачи (кількість раз) у юнаків і чоловіків 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 років відповідно до віку таке: 32,37, 40, 42, 43, 44, 44, 44, 43, 42, 40. Таким чином, максимальні показники у чоловіків проявляються від 14 до 22 років.

Віджимання в упорі лежачи (кількість раз) у дівчат і жінок 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 років відповідно до віку таке: 15, 15, 16, 16, 16, 15, 15, 15, 14, 14, 13. Таким чином, максимальні показники у дівчат і жінок проявляються у віці від 15 до 22 років.

Дослідження польських учених Ryszarda Przeweda, Romana Trzesniowski (1996) свідчать про такі показники у хлопців 15, 16, 17, 18, 19 років:

- ріст (см) – 170,0; 173,5; 175,4; 176,2; 177,0;
- маса тіла (кг) – 59,2; 63,6; 66,4; 68,5; 69,7;
- біг 60 м (сек.) – 9,1; 8,8; 8,7; 8,5; 8,5;
- біг 1000 м (сек.) – 3:53, 3:48, 3:44, 3:42, 3:41.

Таким чином, у хлопців росто-вагові показники, показники швидкості і витривалості у середньому досягають максимуму у 18,5 – 19,5 років.

Дослідження у дівчат 15, 16, 17, 18, 19 років свідчать про такі показники:

- ріст (см) – 162,0; 162,8; 163,3; 163,7; 163,9;
- маса тіла (кг) – 53,5; 55,0; 56,1; 56,7; 57,0;
- біг 60 м (сек.) – 10,3; 10,3; 10,3; 10,3; 10,3;
- тест Купера (м) – (13,5 років – 2078,6; 14,5 років – 2067,0) 2017,4; 1988,6; 1971,6; 1990,1; 1987,7.

Таким чином, у дівчат середні росто-вагові показники досягаються максимальних значень у 17,5-19,5 років, максимальні показники швидкості досягаються у 15,5-19,5 років, максимальні показники витривалості досягаються максимуму у 13,5-14,5 років, у 16,5-19,5 цей показник стабілізується.

Юнаки 15-17 років більшості виділених типологічних груп мали істотні відмінності у рівнях природного розвитку та проявах таких фізичних якостей як витривалість, силова витривалість, швидкість та швидкісно-силові якості. Відмічається загальний недостатній рівень розвитку вказаних фізичних якостей кожної групи досліджуваних стосовно нормативів шкільної програми з фізичної культури.

Аналіз даних літератури свідчить, що у дівчат і юнаків у віці 18-19 років росто-вагові показники досягають рівня стабілізації. Рівень стабілізації характеризується наявністю своєрідного "плато" розвитку. У цей віковий період стабілізуються, згідно з середньостатистичними даними, також й функціональні показники розвитку. Наприклад, результати тестування фізичних і функціональних якостей свідчать, що у період стабілізації фізичного розвитку спостерігається стабілізація показників загальної витривалості у бігу, показників швидкості бігу й сили. Але, у цей період залишаються нереалізованими розвиток гнучкості й координаційних якостей, що зумовлено тим, що у період інтенсивного розвитку організму учнів у школі більше уваги, як правило, приділяється розвитку витривалості, швидкості й сили.

У дівчат 18-19 років розвиток координаційних якостей, гнучкості може реалізуватися на заняттях спортивними танцями, аеробікою, фітнесом тощо. Саме ці види спортивних вправ набувають популярності у студенток університетів в умовах вільного вибору занять за інтересами.

У юнаків 18-19 років розвиток координаційних якостей і спритності реалізується на заняттях спортивними іграми (міні-футбол, волейбол, настільний теніс тощо). Саме ці види спортивних вправ набувають популярності у студентів-юнаків університетів в умовах вільного вибору занять за спортивними інтересами.

Аналіз досліджень різних авторів свідчить, що у юнаків 18-19 років є достатні резерви для розвитку, наприклад, сили тулубу і рук.

У таблиці 1 представлені показники оцінки фізичного розвитку у студентів і студенток першого року навчання у Національному технічному університеті “Київський політехнічний інститут”.

Результати досліджень студентів різної статі свідчать, що загальний фізичний розвиток дівчат оцінюється як задовільний у 49,77% і добрий у 23,88% випадків. Фізичний розвиток юнаків оцінюється як задовільний у 44,77% і добрий у 41,36% випадках.

Таким чином, до університету поступило приблизно 25,22% дівчат і 11,38% юнаків, у яких загальний стан фізичного розвитку поганий або незадовільний, що свідчить про недоліки в організації фізичного виховання на попередніх рівнях освіти.

Таблиця 1

Показники оцінки загального фізичного розвитку студенток і студентів НТУУ “КПІ”

Групи студентів	Всього (кількість)	Оцінка				
		дуже погано	незадовільно	задовільно	добре	відмінно
Жінки	448	22	91	223	107	5
Чоловіки	1291	10	137	578	534	32

Висновки:

1. Фізичний розвиток – це комплекс ознак, які характеризують вікові показники фізичного розвитку організму, розвитку фізичних якостей, з урахуванням статі, що дозволяє диференціювати вікові ознаки фізичного розвитку.

2. Аналіз вікових змін головних показників розвитку організму і розвитку фізичних якостей свідчить, що у дівчат 15-16 років знижуються темпи приросту ваги і росту тіла, а також стабілізуються показники швидкості, витривалості, спритності, сили.

3. Аналіз показників розвитку організму і показників фізичного розвитку дівчат 17-25 років свідчить про стабілізацію показників росту тіла. Темпи приросту ваги випереджають темпи приросту росту, що позначається на показниках подальшого розвитку швидкості, витривалості, спритності, сили. Найкращі показники розвитку фізичних якостей у дівчат проявляються у 16-17 років.

4. Аналіз вікових змін головних показників розвитку організму юнаків 16-17 років свідчить, що темпи росту тіла можуть випереджати темпи приросту ваги тіла. Зазначене

негативно позначається на показниках швидкості, витривалості, спритності, сили.

5. Аналіз антропометричних показників і показників фізичного розвитку юнаків і молоді 18-25 років свідчить про стабілізацію показників ваги і росту тіла, швидкості, витривалості, спритності, сили. Найкращі показник розвитку фізичних якостей сили проявляються у 19-22 років, швидкості – 18,5-19,5 років, витривалості – у віці від 20 до 23 років.

Головні напрями подальшого розвитку особистості у сфері фізичного виховання треба шукати на шляху гармонізації співвідношення різних видів розвитку, відповідно з віковими, статевими особистостями, особистими і соціальними потребам дітей та молоді.

Література:

1. Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні. Указ Президента України від 22 червня 1994 року № 334/94.
2. Закон України “Про фізичну культуру і спорт”. Постанова ВР України № 3809-ХІІ від 24 грудня 1993 року.
3. Мудрік І.В. Науково-методичне обґрунтування різних форм фізичного виховання студентів / І.В.Мудрік. – К., 2006. – 61 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджено Указом Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 року // В. Кремень. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К., 2004. – С. 181-1985.

In the article described the stage of physical development of the pupils and the young students (male and female) in processing of physical education.

Key words: *physical education, physical development, pupils, students.*

В статье рассматриваются возрастные показатели физического развития учащейся и студенческой молодежи разного пола в процессе физического воспитания.

Ключевые слова: *физическое воспитание, физическое развитие, учащиеся, студенты.*

УДК 796.035: 3752

О.З. Леонов, м. Київ

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ПОЗАНАВЧАЛЬНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ

У статті розкрито і теоретично обгрунтовано найбільш ефективні форми і методи позакласної фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами вищих навчальних закладів.

Ключові слова: *студенти, позакласна робота, здоровий спосіб життя.*

Протягом останнього часу в Україні склалася тривожна ситуація: різко погіршилися здоров'я й фізична підготовленість молодого покоління і, зокрема, студентської молоді. В навчальних закладах відбувається подальше погіршення стану здоров'я студентів, бо навчальні дисципліни, навчальне навантаження розраховані на здоровий контингент молоді.

Як зазначають педагоги, фізіологи, медики, гігієністи й психологи, природна рухова активність студентів неухильно знижується. У зв'язку з інтенсифікацією процесу навчання підвищується рівень розумового навантаження та його вплив на нервово-емоційну сферу студентів. Дослідження в галузі медицини й гігієни свідчать про зростання кількості захворювань серцево-судинної та нервової систем, порушення обмінних процесів. При цьому шкоди завдає не сама розумова праця, а майже позбавлений рухів спосіб життя студентів.

Проблема зайнятості студентської молоді у вільний від занять час є однією із найактуальніших проблем сьогодення. Відомо, що одним із діючих засобів вирішення цієї проблеми є залучення студентів до занять фізичною культурою і спортом. Протягом багатьох років головними осередками студентського спорту були спортивні секції, які діяли при спортивних клубах та кафедрах фізичного виховання. Але останнім часом більшість спортивних секцій минулого зразка не можуть працювати у зв'язку з неспроможністю вищих навчальних закладів (ВНЗ) фінансувати їхню діяльність. Поряд з цим, широкий асортимент абонементних послуг і комерційних клубів спортивної спрямованості, які пропонуються, не відповідають фінансовим можливостям переважної більшості студентів.

У зв'язку з цим виникає необхідність пошуку нових форм організації позанавчальної фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи із студентами, які б відповідали сучасним соціально-економічним умовам. Мета статті – розкрити і теоретично обґрунтувати найбільш ефективні компоненти позанавчальної фізкультурно-оздоровчої роботи зі студентами.

Сьогодні обов'язкові аудиторні заняття з фізичного виховання, передбачені навчальним планом на тиждень, можуть компенсувати лише 15-20% необхідного добового обсягу рухів, чого, звичайно, недостатньо для забезпечення нормального фізичного розвитку і рухової підготовленості студентів. Для підтримки високої працездатності організму необхідна щоденна м'язова робота. Студенти мають одержувати певну норму фізичного навантаження щодня [5]. Отже, потрібні допоміжні форми фізичного виховання. У зв'язку з цим зростає необхідність удосконалення змісту фізичного виховання студентів ВНЗ. Важливу роль у цьому процесі відіграє позанавчальна фізкультурно-оздоровча і спортивно-масова робота.

Проблема вдосконалення методики фізичного виховання студентів ВНЗ стали предметом дослідження багатьох авторів (В.К. Бальсевич [1], І.П. Круглик, А.А. Скиневич, Б.С. Щур [7]), але переважна кількість цих досліджень присвячена підвищенню ефективності академічних занять. І дуже мало праць з питань змісту, форм і методики організації позанавчальної фізкультурно-оздоровчої й спортивно-масової роботи зі студентами. А тому цілеспрямоване фізичне виховання через раціональне поєднання навчальних і позанавчальних форм занять дасть змогу забезпечити неперервне зростання показників фізичного розвитку і рухової підготовленості студентів, значною мірою компенсувати недостатню рухову активність, формувати гармонійно розвинену особистість в цілому.

Вимоги сьогодення націлюють на те, що позанавчальна робота з фізичного виховання у ВНЗ має бути спрямована на вирішення таких взаємопов'язаних завдань: зміцнення здоров'я, загартування, підвищення працездатності студентів; розвиток і корекцію фізичних і рухових можливостей студентів; удосконалення життєвоважливих рухових навичок і вмінь,

способів регуляції рухів, застосування їх у різних за складністю умовах; формування звичок здорового способу життя, позитивного ставлення до фізичної культури, мотивів і цілей активної рухової діяльності; сприяння засвоєнню необхідного мінімуму знань в галузі гігієни, медицини, фізичної культури і спорту; розвиток емоційної сфери, моральних і вольових якостей, а також естетичне виховання; розширення комунікативних можливостей студентів у процесі позанавчальних занять фізичними вправами, іграми і спортом; виховання потреби в систематичних заняттях фізичними вправами, прагнення до фізичного вдосконалення, готовності до праці й захисту Вітчизни.

Важливою педагогічною умовою успішного процесу фізичного виховання студентів є вирішення проблеми диференціації, що полягає в необхідності індивідуальної роботи зі студентами, особливо коли це стосується додаткових фізичних навантажень у процесі гурткових, секційних і самостійних занять (О.Д. Дубогай, Л.М. Мовчан [5], В.М. Заціорський [6] та ін). Диференціація студентів за рівнем фізичної підготовленості з урахуванням функціональних показників має бути одним з принципів організації позанавчальної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи в ВНЗ. Дуже актуальним є визначення допустимих фізичних навантажень різного характеру при самостійних заняттях студентів фізичними вправами. Все це важливо враховувати під час планування фізичних навантажень для студентів.

Відповідального ставлення і великої уваги заслуговує організація і методика проведення занять з фізичного виховання з студентами, що мають послаблене здоров'я, віднесеними до спеціальної медичної групи. І тут важко переоцінити значення регулярних занять фізичними вправами і особливо в поєднанні із застосуванням засобів загартовування, гігієнічних процедур та прийомів самоконтролю за станом здоров'я. А сам корекційно-педагогічний процес фізичного виховання студентів цієї категорії здійснюють з урахуванням специфіки дефекту, віку, статі, фізичного розвитку й рухової підготовленості. При цьому необхідний якнайбільш ранній і систематичний вплив на корекцію їхньої рухової сфери й організму загалом. Спеціальні завдання фізичного виховання цієї категорії студентів

визначаються диференційовано – залежно від характеру та ступеневого вираження дефекту. Заняття фізичними вправами з такими студентами проводять суворо дотримуючись припустимих меж навантаження, а спортивні змагання – як правило, за спрощеними правилами.

Фізичне виховання в спеціальних медичних групах направлене на відновлення здоров'я або окремих функцій організму, знижених або втрачених в результаті захворювань або травм. Засобами є: раціональний режим життєдіяльності, природні фактори, лікувально-гігієнічний масаж, тренажери і широке коло різноманітних як загальнорозвиваючого, так і спеціального характеру фізичних вправ, елементи легкої атлетики, спортивних ігор, рухливих ігор, дозованих прогулянок, оздоровчого бігу, туристсько-пішохідних походів і ін. Застосування засобів фізичної культури в лікувально-профілактичних цілях повинно супроводжуватись систематичним лікарсько-педагогічним контролем і самоконтролем тих, що займаються [3].

Дуже важливою умовою ефективності позанавчальної роботи з фізичного виховання є вибір форм занять фізичними вправами, адекватними функціональним і руховим можливостям студентів. Теоретичний аналіз літератури, передовий педагогічний досвід навчальних закладів, анкетування, педагогічні спостереження, дають змогу виділити такі основні форми позанавчальної фізкультурно-оздоровчої і спортивно-масової роботи у ВНЗ: “День здоров'я”, який характеризується активним відпочинком на свіжому повітрі з виконанням фізичних вправ, кросового бігу з доланням перешкод, спортивними змаганнями за спрощеними правилами; туристські походи; змагання з орієнтування на місцевості; активний відпочинок у літніх оздоровчих таборах; масові фізкультурно-спортивні заходи з елементами естетичного та розважального характеру (спортивні вечори, спортивні конкурси і вікторини, показові виступи кращих спортсменів, спортивно-розважальні свята “Веселі старты”, “Свято Нептуна” та ін.); спортивні змагання: літні та зимові універсиади, спартакіади, студентські ігри; матчеві зустрічі; Дні бігуна, стрибуну, плавця та ін.; участь у заняттях спортивних секцій з різних видів спорту, групах загальної фізичної підготовки, групах лікувальної фізкультури та фізичної

реабілітації; самостійне виконання фізичних вправ в режимі дня; виконання гігієнічних і загартовуючих процедур. Масові оздоровчі, фізкультурні і спортивні заходи організуються і проводяться у вільний від навчання час, у вихідні і святкові дні, як у ВНЗ, так і в оздоровчо-спортивних таборах, туристських базах, будинках відпочинку. Ці заходи проводяться, як правило, активом спортивного клубу і під керівництвом кафедри фізичного виховання.

Конкретні напрями та організаційні форми використання масових оздоровчих, фізкультурних і спортивних заходів в умовах вищих навчальних закладів залежать від наявної спортивної бази і її оснащення, традицій навчального закладу і інших умов. У зв'язку з чим, можна виділити основні відповідні напрями фізкультурно-оздоровчої діяльності у ВНЗ, а саме: гігієнічний, оздоровчо-рекреаційний, загально-підготовчий, спортивний, професійно-прикладний і лікувально-оздоровчий [3].

Гігієнічний напрям передбачає застосування засобів фізичної культури для зміцнення здоров'я і відновлення працездатності студентів, як в умовах гуртожитку, так і дома. А це: ранкова гігієнічна гімнастика, загартовуючі процедури (обтирання, обливання, душ і ін.), раціональне харчування, а також дозована ходьба, оздоровчий біг, рухливі і спортивні ігри, плавання, ходьба на лижах і інші фізичні вправи.

Оздоровчо-рекреаційний напрям передбачає застосування засобів фізичної культури і спорту при колективній організації відпочинку і культурного дозвілля у вихідні дні та у період канікул з метою відновлення і зміцнення здоров'я, пізнання і спілкування з чарівною природою довкілля. До засобів цього напрямку відносяться туристські пішохідні походи, екскурсії, рухливі ігри, спортивні заходи, які можуть бути організовані і проведені у оздоровчо-спортивних таборах, будинках відпочинку, туристських базах і під час навчальної практики та ін.

Загально-підготовчий напрям забезпечує всебічну фізичну підготовленість і підтримку її протягом певного часу на рівні вимог і норм відповідної вікової групи. Засобами підготовки при цьому напрямку є види вправ, що входять у загальний комплекс. А це – ранкова гігієнічна гімнастика, легка атлетика, лижний спорт, плавання, туризм, ігри та ін. Для планомірної роботи з цього напрямку організуються групи загальної фізичної підготовки і секції, проводяться спортивні змагання.

Спортивний напрям передбачає систематичні заняття одним із видів спорту в навчальних групах спортивного удосконалення, у спортивних секціях спортивного клубу або індивідуально, участь у спортивних змаганнях з метою підвищення або збереження визначеного рівня спортивної майстерності.

Професійно-прикладний напрям визначає використання засобів фізичної культури для підготовки до роботи з обраної спеціальності з урахуванням особливостей одержаної професії.

Лікувально-профілактичний напрям полягає у використанні спеціальних фізичних вправ, загартовуючих процедур у реабілітації студентів, які за станом здоров'я віднесені до спеціальної медичної групи. Фізичне виховання в спеціальних медичних групах направлене на відновлення здоров'я або окремих функцій організму, знижених або втрачених в результаті захворювань або травм. Засобами є: раціональний режим життєдіяльності, природні фактори, лікувально-гігієнічний масаж, тренажери і широке коло різноманітних як загальнорозвиваючого, так і спеціального характеру фізичних вправ, елементів легкої атлетики, спортивних ігор, рухливих ігор, дозованих прогулянок, оздоровчого бігу, туристсько-пішохідних походів, занять в групах лікувальної фізкультури та фізичної реабілітації (ЛФК) і ін.

Застосування засобів фізичної культури в лікувально-профілактичних цілях повинно супроводжуватись систематичним лікарсько-педагогічним контролем і самоконтролем тих, що займаються.

Установлено, що важливою педагогічною умовою успішного процесу фізичного виховання є вирішення проблеми диференціації, що полягає в необхідності індивідуальної роботи зі студентами, особливо коли це стосується додаткових фізичних навантажень у процесі гурткових, секційних і самостійних занять. Диференціація студентів за рівнем фізичної підготовленості з урахуванням функціональних показників має бути одним з принципів організації фізкультурно-оздоровчої і спортивної роботи у ВНЗ [2].

На виховання позитивного ставлення студентів до власного здоров'я та звички до занять фізкультурно-оздоровчими вправами та здорового способу життя великою мірою впливає

динамізм, притаманний сучасній цивілізації. Він вимагає нових поглядів на теорію і методику фізичного виховання і заняття оздоровчою фізичною культурою, які мають розвиватися, змінюватися і перебудовуватися відповідно до соціальних, духовних і культурних запитів студентської молоді. Їх розвиток має відповідати сучасним вимогам педагогічної науки і практики й перебувати у постійному русі. Такі умови сприятимуть формуванню всебічно розвиненої особистості з високими духовними і фізичними здібностями як домінуючими і вирішальними у розвитку ціннісної системи молодого людини, майбутнього молодого спеціаліста.

У процесі фізичного виховання і реалізації оздоровчої фізичної культури та здорового способу життя студенти повинні також ознайомитись з історією фізичної культури і спорту як основою здорового способу життя.

Нація тільки тоді буде розвиватися, коли кожне наступне покоління виховується на досвіді, надбанні та спадкоємності минулого. Це в повній мірі стосується і фізичної культури, яка має великий вплив на розвиток нації, її генетику, фізичне вдосконалення та просування до цивілізації.

Фізична культура народів України пройшла довгий і складний еволюційний шлях, вбираючи в себе найкращу спадщину. Наприклад, козацька система військово-фізичної підготовки була найкращою свого часу, завдяки чому запорожці займали почесне місце у військовій історії. В сучасній фізичній культурі, хоча й видозмінились, але широко застосовуються верхова їзда, плавання, веслування, стрільба з лука та вогнепальної зброї, фехтування і боротьба, тобто вправи, які складають основу сучасної системи [4]. Основи фізичної підготовки козаків Запорізької Січі, січових стрільців, пластунів і сучасних видатних спортсменів мають бути зразками для наслідування. Це сприятиме формуванню в молодого людини гордості за свою країну, своїх предків, сучасників, друзів, позитивного ставлення до фізичної культури і спорту, виховання позитивної мотивації щодо систематичних занять фізкультурно-оздоровчими вправами та позитивної звички до здорового способу життя.

Як же зберегти і зміцнити здоров'я? Перш за все – вести здоровий спосіб життя. Здоровий спосіб життя – процес

формування у молодій людини усвідомлення шкоди наркотичного, токсичного, алкогольно-нікотинного отруєння організму і психіки, розвитку морально-естетичної відрази та протидії пияцтву, курінню, наркотикам. Формування ціннісного ставлення студентів до власного здоров'я, до здорового способу життя повинно бути побудоване на утвердженні ідеалу і норм здорового гармонійного та щасливого життя кожного [8].

Таким чином, на основі аналізу наукових досліджень і публікацій останніх років та результатів нашого експерименту можна зробити теоретичний висновок про те, що процес формування ціннісного ставлення студентів до власного здоров'я, звички до занять оздоровчою фізичною культурою в режимі дня складається з таких етапів: а) виникнення інтересу до занять оздоровчою фізичною культурою з його фазами (споглядальною, споглядально-дієвою, дієво-пошуковою, пошуково-творчою); б) появи бажання щоденно займатися; в) відчуття внутрішньої потреби в повторенні рухових дій, і в решті-решт, появи стійкої позитивної звички до систематичних занять оздоровчою фізичною культурою.

В умовах ВНЗ тільки за допомогою обов'язкових аудиторних занять з фізичного виховання (2-4 години на тиждень) кардинальних зрушень у стані здоров'я і подальшому фізичному розвитку студентів досягти неможливо. Тому створення ефективної системи позанавчальної фізкультурно-оздоровчої роботи у кожному ВНЗ буде великою мірою сприяти зміцненню здоров'я студентів, компенсувати дефіцит необхідного обсягу добового руху, необхідного їм для нормального фізичного розвитку. Потрібно на державному рівні активізувати всебічне вивчення складових системи фізичного виховання студентської молоді із залученням психолого-педагогічних і медико-біологічних методів наукового дослідження. За такої умови можна припинити темпи зниження рівня індивідуального здоров'я студентської молоді, уникнути таких соціальних явищ як депопуляція, деградація, дегенерація. Для підвищення ефективності фізичного виховання фахівцям необхідно позбутися педагогічних стереотипів і перейти від авторитарних до гуманізованих методик фізичного виховання. А педагогічний процес спрямувати на формування здорового способу життя.

Література:

1. Бальсевич В.К. Фізична підготовка в системі виховання здорового способу життя / В.К. Бальсевич // Теорія і методика фізичної культури. – 1990. – №1. – С. 22-26.
2. Баранов В.М. За здоровий образ життя: фізкультура против вредных привычек / В.М. Баранов. – К.: Здоров'я, 1988. – 128 с.
3. Веселовський А. Оптимізація рухової активності студентської молоді засобами і формами фізичної культури і спорту / А. Веселовський, Р. Шологон // Спорт для всіх: Міжнародна наук.-практ. конф. – Л., 2004. – с. 333-335
4. Галайдюк В. До питання становлення національної фізичної культури / В. Галайдюк, Н. Конкова, Я. Кулик, М. Петренко. // Студентський фізкультурно-спортивний рух в Україні: Всеукр. наук.-практ. конф. – К., 1998. – с. 8
5. Дубогай О.Д.. Фізкультура: ми і діти / О.Д. Дубогай, Л.М. Мовчан. – К.: Здоров'я, 1989. – 144 с.
6. Заціорський В.М. Двигательная активность как фактор антириска ишемической болезни сердца / В.М. Заціорський // Теор. и практ. физ.культ. – 1986. – №9. – С. 44-53.
7. Круглик И.П. Физическая культура как фактор формирования здорового образа жизни студентов. “Физическая культура, спорт, туризм – в новых условиях развития стран СНГ” / И.П. Круглик, А.А. Скиневич, Б.С. Щур // Международный научный конгресс: “Тесей”. – 1999. – С. 191-193.
8. Оржеховська В.М. Духовність і здоров'я: [навч.-метод. посібник] / В.М. Оржеховська. – К.: ПП “Медиана”, 2004. – 168 с.

In the article presents the modern and effective unformalization form and methodic of the education of health life of the students of the university.

Key words: *students, out-of-lesson work, health life.*

В данной статье раскрыто и теоретически обосновано наиболее эффективные формы и методы внеклассной физкультурно-оздоровительной работы со студентами в высших учебных заведениях. Ключевые слова: *студенты, внеклассная работа, здоровый образ жизни.*

УДК 37.036: 371.83

Т.П. Запорожець, м. Херсон

СТУДЕНТСЬКИЙ КЛУБ КІНОМИСТЕЦТВА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН

Досліджено функції клубу кіномистецтва у вищому навчальному закладі та його впливи на естетичне виховання особистості. Клуб кіномистецтва визначається як середовище розвитку естетичного ставлення до міжособистісних відносин.

Ключові слова: клуб, кіномистецтво, естетичне ставлення, міжособистісні відносини.

Українське суспільство зазнає сьогодні радикальних перетворень у соціальному, економічному, політичному житті, що, в свою чергу, вимагає кардинальних змін і в освітній галузі. Перш за все, до цього спонукає вступ країни в Болонський процес, де нагальним у навчально-виховній діяльності вищих навчальних закладів є самостійна робота студентів.

Слід зазначити, що західна молодь починає навчання на перших курсах у 19-20 років, а наша молодь вступає до вузів у віці 17 років. У такому віці для особистості складно отримувати знання та набувати навичок самостійно. В сучасному вищому закладі перед студентом стоїть завдання не лише стати професіоналом за обраною професією, а й розвиватися як особистість, яка здатна реалізувати себе в усіх сферах життєдіяльності суспільства та вміти встановлювати естетичні міжособистісні відносини.

Таким чином, виведення за Болонською декларацією на перше місце у навчально-виховному процесі вузів самостійної роботи студентів спонукає викладачів та кураторів до забезпечення майбутніх фахівців знаннями, вміннями, практичними навичками самоформуючого характеру та створення умов для їх творчого самовдосконалення, самореалізації. Однією із таких умов у вищій освіті є функціонування студентських творчих колективів та клубів.

У вищому навчальному закладі, що є цілісною системою освітньо-виховної роботи, клубні форми організації навчально-

виховного процесу є такими ж важливими та необхідними, як і навчальні. Клубна робота є складовим компонентом сучасної вузівської практики і її діяльність полягає у здійсненні загальнопедагогічних функцій, а саме: культурно-освітньої, розвивальної та виховної.

Клуби як центри позакласної виховної роботи вивчав А. Романов; як форму організації виховного процесу та творче об'єднання студентів у вільний час, що є середовищем для естетичного виховання, досліджували у своїх працях І. Барвінок, І. Петрова, Т. Свирська, Ю. Стрельцова, В. Тріодіна; естетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи – Ю. Максимчук.

Наше дослідження свідчить, що сучасній молоді притаманний високий інтерес до кіномистецтва, оскільки кіно займає провідну позицію в сфері художнього вираження. Засоби масової інформації – телебачення, Інтернет – надають кожному можливість доступу до будь-яких жанрів кіно як зарубіжного, так і вітчизняного виробництва. Але духовно естетичний потенціал кіномистецтва реалізується не повною мірою. Стихійні контакти з кіномистецтвом, особливо серед молоді, як правило, містять поверховий характер, тому не сприяють особистісному розвитку та естетизації міжособистісних відносин. На жаль, значна частина кінопродукту не містить естетичного потенціалу, найчастіше молодь помічає та копією не красу людських відносин, не моральні зразки поведінки, а негативні вчинки кіногероїв. Цей факт вимагає винайти шляхи та засоби використання кіномистецтва для естетичного виховання студентів, розвитку їхніх естетичних почуттів і відносин.

Естетичні теорії та концепції про сутність краси, естетичного ставлення до людини та оточуючого довкілля досліджували Т. Адорно, В. Бачинін, О. Буров, М. Каган, В. Мартинов, Л. Печко, Л. Столович.

Естетичне ставлення до різних аспектів життя людини в наукових працях О. Булова, М. Кагана, В. Мартинова розглядається як емоційно-образний спосіб освоєння предметного світу і присвоєння особистістю естетичних цінностей, оскільки одним із основних законів розвитку Світу є закон Краси і Гармонії.

Н. Могілевська основними структурними компонентами естетичного ставлення визначає естетичне сприймання,

естетичне почуття, естетичну оцінку, естетичний смак, естетичний ідеал тощо. На її думку, механізмом, що збуджує естетичний розвиток особистості, є естетичні потреби, які найкраще формуються і розвиваються у молоді в процесі клубної роботи [4. с. 54].

Сформованість естетичного ставлення до міжособистісних відносин передбачає наявність у свідомості студентів цілісних уявлень про прекрасне, естетичний ідеал людини, розвинену здатність до естетичного переживання краси душі людини та альтруїстичного вчинку, розвиненість естетичного почуття краси міжособистісних відносин, наявність досвіду емоційно-ціннісного переживання краси міжособистісних відносин не тільки в мистецтві, а й у реальному житті, естетичний смак тощо.

Найпершою і найдоступнішою формою розвитку естетичних потреб є обговорення з молоддю переглянутих творів кіномистецтва, виділення естетичного в поведінці, вчинках і міжособистісних відносинах героїв кінострічок. Для цього, на нашу думку, у вищому навчальному закладі доцільним є створення клубу кіномистецтва, де під керівництвом педагога студенти засобами кіномистецтва набуватимуть умінь естетичного сприйняття, естетичного аналізу, естетичної оцінки людських відносин, що зрештою сприятиме усталенню вміння вибудовувати власні міжособистісні відносини з позиції прекрасного, естетизації усього життя.

Якщо клуб є творчою організацією студентів у позааудиторній діяльності, то клуб кіномистецтва, на нашу думку, є середовищем естетичного розвитку особистості, створює необхідні умови для естетичного виховання студентської молоді у вищому навчальному закладі. Вивчення кіноклубу та його ролі в кінематографічному та естетичному вихованні займалися О. Баранов, В. Монастирський, С. Пензин та ін.

Аналіз педагогічних умов організації клубів кіномистецтва, що сприятимуть розвитку естетичного виховання, а саме естетичного ставлення до міжособистісних відносин, є актуальним на сьогодні та потребує спеціального дослідження.

Мета нашої статті полягає в розкритті особливостей студентського клубу кіномистецтва як середовища розвитку у студентів естетичного ставлення до міжособистісних відносин.

Клуб є формою добровільного об'єднання молоді, яка відчуває інтерес до культури, освіти, творчої діяльності. У клубній роботі студенти беруть участь не за формальними ознаками або примусом, а керуючись власним бажанням. Вона розрахована на те, щоб забезпечити системне вирішення найважливіших завдань естетичного виховання студентів, а саме – передачі їм необхідного естетичного досвіду, розвитку естетичних якостей та рис особистості [1, с. 76].

Кіноклуб представляє собою ефективну форму організації соціально-культурної діяльності, що реалізує культурно-дозвільєві, соціально-психологічні та соціально-педагогічні функції.

Клубна робота спрямована на розвиток у студентів естетичного сприйняття та аналіз творів кіномистецтва, прилучення їх до художніх та естетичних цінностей, творчості у сфері мистецтва, формування на цій основі естетичного ставлення до міжособистісних відносин.

Специфіка кіноклубу, за словами Е. Смірної, має наступні ознаки:

- а) довготривалий контакт учасників об'єднання, тобто відносно стабільний склад;
- б) групову форму роботи;
- в) добровільне, вільне самовизначення учасників;
- г) організаційне оформлення любителів, які вважають себе членами клубного об'єднання;
- д) активну участь членів клубу в його роботі [7, с. 15].

Досліджуючи історичний досвід реалізації культурно-освітньої функції студентських клубів, С. Мельничук наводить приклади того, що серед студентської молоді значний інтерес викликали клуби любителів мистецтва, клуби слухання музики, літературні клуби, клуби зустрічі з прекрасним та ін. Ці клуби ставили за мету більш глибоке вивчення студентами мистецтва [4, с. 85].

В. Монастирський визначає клуб кіномистецтва як поліфункціональне об'єднання, що має ряд основних функцій: розвивальну, інформаційно-просвітницьку, кіно-виховну, анімаційну, рекреативно-оздоровчу, культурно-творчу, комунікативну [5, с. 111-116].

Ю. Максимчук вважає, що клубній роботі притаманні духовна, психологічна, комунікативна, інформаційна,

організаційна та креативна функції [2]. На нашу думку, запропонована вченим класифікація функцій клубів є найбільш оптимальною для нашого дослідження.

Для визначення клубу кіномистецтва як середовища естетичного виховання студентів взагалі і естетизації міжособистісних відносин зокрема, ми проаналізуємо детальніше ці функції.

Духовна функція реалізується в можливості студента збагатити свій духовний світ та зміцнити найважливіші духовні якості особистості. В умовах клубної роботи студенти прилучаються до світу прекрасного, пізнають його закономірності й особливості прояву у вчинках [3, с. 23].

Ми вважаємо, що клубна робота зміцнить систему поглядів у студентів на прекрасне в кіномистецтві, збагатить художній світогляд, сформує необхідні уявлення про прекрасне й потворне, високе і низьке, трагічне і комічне в житті й мистецтві, розвиватиме естетичні ставлення до краси міжособистісних відносин.

Психологічна функція клубної роботи, за Ю. Максимчук, полягає в тому, що студент отримує можливість розвивати психологічні якості, зокрема естетичні почуття, мислення, сприйняття, оцінку та естетичне відношення [3, с. 25]. Звідси випливає, що організація клубу кіномистецтва дозволяє студентові знайти відповідні форми і засоби для психологічної самореалізації шляхом активного сприймання, осмислення творів кіномистецтва та створення прекрасного в міжособистісних відносинах.

Комунікативна функція клубної роботи сприяє тому, що студент отримує можливість активного спілкування з прекрасним у сфері художньої культури, кіномистецтва, міжособистісних відносин, відпочинку і творчості. За дослідженням А. Троцько, клуб, в якому використовується дискусія, забезпечує розвиток естетичного мислення, оволодіння мистецтвом красномовства та діалогічного спілкування [8, с. 35]. Клубна робота стимулює комунікативну активність студентської молоді, що сприяє зміцненню міжособистісних відносин. Вважаємо, що в клубі кіномистецтва у студентів формуються вміння естетичних міжособистісних відносин, що проявляються у ввічливості, уважності,

відповідальності, скромності, тактовності, чуйності, співпереживанні.

Пізнавальна функція клубу включає передачу студентам необхідного естетичного досвіду, тобто тих знань, які б дозволяли глибоко сприймати і розуміти сутність прекрасного в житті, мистецтві та міжособистісних взаємовідносинах. Отже, спираючись на естетичні знання, отримані в клубі кіномистецтва, студенти отримують можливість глибоко усвідомлювати і розуміти закономірності й особливості міжособистісних взаємовідносин людей.

Організаційна функція клубної роботи полягає в можливості підготувати студентську молодь до практичного внесення прекрасного у міжособистісні відносини та особистісну діяльність. Як зазначає Ю. Максимчук, сутність організаційної функції полягає в тому, що у процесі клубної роботи студенти залучаються до виконання різних завдань естетичного змісту, які передбачають набуття ними умінь репродуктивного характеру, упровадження діалогічних форм в процесі освоєнні прекрасного, виконання творчих завдань.

Креативна функція клубної роботи є об'єктивно необхідною для творчої самореалізації студентів у світі прекрасного. Клубна діяльність здійснюється у вільний від занять час студентів і має неформальну організацію, що сприяє розвитку творчих здібностей студентів, бажанню творити прекрасне, знаходити оригінальні форми і засоби передачі свого ставлення до дійсності, до кіномистецтва, до краси міжособистісних відносин.

Як бачимо, клуб кіномистецтва є багатофункціональним об'єднанням, яке сприяє естетичному вихованню студентів, розвитку естетичної оцінки, естетичного сприйняття дійсності, формуванню емпатії, естетичного ставлення до міжособистісних відносин у кіномистецтві та особистісному житті.

На базі Херсонського національного технічного університету було проведено дослідження діяльності клубів у вищому навчальному закладі з метою визначення рівнів сформованості естетичного ставлення студентів до краси міжособистісних відносин.

Так, на запитання про те, чи знають студенти щось про клубну роботу у вищому навчальному закладі, переважна більшість з числа опитаних (85%) відповіла позитивно, 10%

нічого не знали про студентський клуб, а 5% не змогли дати конкретної відповіді на це запитання. За даними анкетування щодо бажання брати участь у діяльності клубу, то 65% опитаних студентів дали позитивну відповідь, 12% поставилися негативно, 23% не змогли визначитися. Ці данні переконують у необхідності розгортання більш ефективної і відкритої системи діяльності студентських клубів у вищому навчальному закладі та залучення до їх роботи значно більшої частини студентства.

Особливий інтерес викликало запитання, що стосувалося розуміння студентами можливостей клубу у естетичному вихованні. Відповідаючи на це запитання, студенти зазначали, що “клуб об’єднує студентів, вчить мислити, пізнавати красу”, “клубна робота допомагає розвивати здібності у спілкуванні, сприйманні прекрасного в мистецтві та особистісному житті”, “клуб розвиває комунікативні та творчі здібності”. Студенти наголошували, що в клубі вони зможуть навчитися спілкуватися, глибше пізнати ті питання, які їх цікавлять, творчо реалізуватися.

Водночас, вони не означили виховний потенціал клубів кіномистецтва у формуванні естетичного ставлення до міжособистісних відносин, оскільки ніколи не замислювалися над цими питаннями, були недостатньо підготовленими. Рівень естетичного ставлення до краси міжособистісних відносин є недостатньо сформованим у студентів.

Таким чином, проведена нами робота засвідчила, що переважна більшість студентів мало поінформована щодо ролі клубної роботи у естетичному вихованні студентів, не бачить її можливостей у естетизації їхніх взаємовідносин.

У своїй подальшій роботі ми плануємо розробити педагогічні умови створення у клубі кіномистецтва середовища розвитку естетичного ставлення до міжособистісних відносин студентів, методику їх реалізації.

Література:

1. Педагогическая энциклопедия [уклад. В.Г. Панов та ін.]. – М., 1968. – 546 с.
2. Максимчук Ю.В. Естетичне виховання студентської молоді у процесі клубної роботи: автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд.пед. наук : спец.13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Ю.В. Максимчук. – Херсон, 2004. – 20 с.

3. Максимчук Ю.В. Клубна робота та її функції в естетичному вихованні студентської молоді / Ю.В. Максимчук // Педагогічні науки. – 2003. – Вип. 34 – С. 166-170.
4. Мельничук С.Г. Про естетичне виховання студентів / С.Г. Мельничук // Естетичне виховання радянської молоді: Науковий збірник. – Донецьк: ДДУ, 1967. – С. 83-91.
5. Монастырский В.А. Киноискусство в социокультурной работе // А.В. Монастырский. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. ун-та, 1999. – 147 с.
6. Могілевська Н. Е. Формування естетичного відношення до людини у курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України: дис.на здоб. наук. ступеня канд.пед. наук : 13.00.07 – “Теорія та методика виховання” / Натела Едуардівна Могілевська. – Луганськ, 2004. – 220с.
7. Смирнова Е. Клубные объединения // Евгения Смирнова – М.: Просвещение, 1977. – С. 15-65.
8. Троцько А.В. Дискусійні клуби як фактор виховного впливу на студентів у педагогічному вищому навчальному закладі / Анна Владимировна Троцько// Педагогічні науки. – 2003. – Вип.35. – С. 245-247.
9. Чепела І.І. Виховні функції культуротворчої діяльності в естетичному вихованні студентів вищих навчальних закладів / І.І. Чепела// Педагогічні науки. – 2003. – Вип.34 – С. 282-286.

The article deals with the analyzing of the cinema's art's clubs in the highest schools. The cinema's art's clubs are identified as a place for the developing of the esthetical treatment to the beauty of the interpersonal relations.

Key words: club, cinema's art, esthetical treatment, interpersonal relations.

В статье рассматриваются функции клуба киноискусства в высшем учебном заведении и его влияние на эстетическое воспитание личности. Клуб киноискусства рассматривается как среда развития эстетического отношения к межличностным отношениям.

Ключевые слова: клуб, киноискусство, эстетическое отношение, межличностные отношения.

УДК 371.3

О.В. Кобилянський, м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Проаналізовано особливості поетапного викладання дисциплін циклу "Безпека життєдіяльності" за освітньо-професійною програмою підготовки менеджерів у вищих учбових закладах. Розглядаються особливості вивчення цих дисциплін студентами в процесі підготовки до професійної діяльності.

Ключові слова: безпека життєдіяльності, структура предмету, практична підготовка, компетентність.

Входження в постіндустріальне суспільство ХХІ ст. з комплексом глобальних природних, антропогенних, соціально політичних та економічних проблем, які викликали на Землі глобальну системну кризу, що поставила людство на метод виживання, змінило погляди на місце людини у Всесвіті, на її виховання, освіту, світогляд. В цих умовах відбувається переорієнтація людства на сталий розвиток, який передбачає вирішення глобальних проблем і забезпечення подальшого прогресу.

Особливої гостроти ці проблеми набули в Україні, позаяк її економіка десятиліттями формувалась без урахування об'єктивних потреб та інтересів народу, належного економічного моніторингу окремих регіонів.

Економічні проблеми в Україні значно ускладнюються тим, що вони нашаровуються на демографічну кризу, яка набула загрозливого характеру. Зараз в Україні кожна п'ята економічно активна особа – старша за 50 років, а кожна чотирнадцята – старша від працездатного віку. Також слід враховувати, що нині близько 20,5 млн. працівників утримують 15 млн. пенсіонерів та 11 млн. непрацюючих громадян [2, с. 4].

Останнім часом фахівці з питань охорони праці звертають увагу на необхідність підвищення безпеки життєдіяльності населення взагалі, без існуючого поділу на два окремі напрями:

підвищення промислової безпеки та охорони праці на підприємствах і безпеки життєдіяльності у побуті. Це пов'язано, в першу чергу, з розвитком малого та середнього бізнесу, підприємств сімейного типу, розташованих по місцю проживання.

Відсутність тенденції до значного зниження травматизму за останні роки в основному пов'язана з постійною реорганізацією державних наглядових органів, невизначеністю уряду, профспілок та громадських організацій щодо безпеки життєдіяльності населення, складними економічно-соціальними умовами в державі тощо. Особливо неприваблива ситуація виникла з нормативною базою тому, що, по-перше, в Державному реєстрі міжгалузевих і галузевих нормативних актів з охорони праці їх зафіксовано понад 2 тисячі; по-друге, близько 90% чинних актів – більш, ніж десятирічної давнини, а 80% - п'ятнадцятирічної [7, с. 6]. Це практично унеможливорює створення ефективної системи управління охороною праці на новостворених багатогалузевих виробництвах.

Глибока фахова компетентність є одним із головних пріоритетів закладів освіти. Тому проблема формування професійної компетентності студентів перебуває у центрі уваги багатьох учених (І. Ящук, Г. Балл, С. Батишев, В. Маслова, Г. Гаукач та ін.). Українська професійна освіта починає використовувати поняття "компетентність" у тому сенсі, який пропонують європейські країни. Як показує аналіз, компетентність є системою життєвого та професійного досвіду людини; а компетенція виражає актуальну сферу застосування людського досвіду.

Саме системний підхід до розгляду фахової компетентності дозволяє дійти висновку про її інтегративну природу, яка не окреслюється вузько професійними межами, оскільки від сучасного фахівця вимагається постійне осмислення розмаїття соціально-економічних, побутових, виробничих проблем, адекватне та успішне розв'язання яких пов'язане із підготовкою у системі як фахових, так і суміжних галузей знань [1].

Всім відомо, що найсуттєвішими недоліками сучасної професійної підготовки спеціалістів є низький рівень самостійності, побоювання відповідальності щодо прийняття управлінських рішень, відсутність комунікабельності та навичок

роботи в колективі. Професійні вимоги до сучасного фахівця потребують інноваційних підходів до його формування.

Мета статті полягає у розгляді формування професійної компетентності майбутніх менеджерів в процесі вивчення дисциплін циклу безпеки життєдіяльності.

Педагогіка керування, яка продовжує бути домінуючою у нашому суспільстві, дозволяє чітко планувати, контролювати і коректувати процес розвитку дитини, учня, студента, фахівця, незалежно від того, наскільки вони самі прийшли до усвідомлення цієї необхідності.

Так Закон України від 21 листопада 2002 р. № 229-IV визначає у якості суб'єктів лише роботодавця і працівника. Цілий розділ цього закону у складі дванадцяти статей присвячений організації охорони праці, створення і забезпечення роботодавцем функціонування системи управління охороною праці на підприємстві для створення належних умов праці на кожному робочому місці; обов'язки працівника і комісії з питань охорони праці на підприємства; організація медичних оглядів і навчання з охорони праці; фінансування і регулювання охорони в колективному договорі; розслідування та облік нещасних випадків, професійних захворювань і аварій тощо.

Але над роботодавцем і працівником збудована потужна система державного управління і нагляду та громадського контролю за охороною праці, особливості організації якої визначено двома розділами у складі теж дванадцяти статей. Державне управління здійснюють: Кабінет Міністрів України, спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади з нагляду за охороною праці, міністерства та інші центральні органи виконавчої влади, Рада міністрів АР Крим, місцеві державні адміністрації та органи місцевого самоврядування, органи з питань радіаційної безпеки, пожежної безпеки та гігієни праці. Громадський контроль за дотриманням законодавства з охорони праці здійснюють професійні спілки, їх об'єднання в особі своїх виборчих органів і представників. У разі відсутності професійної спілки на підприємстві громадський контроль здійснює уповноважена працівниками особа.

У відповідності з Законом про охорону праці усі працівники підлягають загальнообов'язковому державному соціальному страхуванню від нещасного випадку на виробництві та

професійного захворювання, які спричинили втрату працездатності. Фонд соціального страхування в межах своїх повноважень по профілактиці нещасних випадків також перевіряє стан профілактичної роботи на підприємствах, бере участь у розслідуванні нещасних випадків тощо.

Як наслідок, ці структури частково беруть на себе й відповідальність за стан охорони праці на місцях, тому що майже всі галузі промислового виробництва України пов'язані з впливом комплексу шкідливих та небезпечних факторів виробничого середовища. Загрозу здоров'ю працюючих становлять майже 10 тис. хімічних речовин, 50 факторів фізичного характеру й 200 факторів біологічного походження, які діють нерідко у поєднанні з важкою та напруженою працею. У несприятливих та шкідливих умовах працює 30% від усіх зайнятих у промисловості. Найбільше людей вимушені працювати у таких умовах у вугільній промисловості (65,7%), чорній (49,2%) та кольоровій (36,4%) металургії, електроенергетиці (33,1%).

За даними Міжнародної організації праці в країнах з ринковою економікою один смертельний нещасний випадок протягом року припадає на 23,5 тис. працюючих, а в Україні – на 11 тисяч. Рівень ризику травмування та загибелі працівників вище, ніж у Великій Британії у 8,5 разів, у Японії – 3 рази, Німеччині – 2 рази тощо.

Треба визнати, що в Україні підхід до вирішення проблеми виробничого травматизму, його запобігання істотно відрізняється від інших країн. Якщо в Україні на всіх рівнях травматизм визнається як подія, пов'язана в основному з людським фактором (до 80% від загальної кількості [7, с. 6]), і головним напрямом її запобігання є суворі вимоги відповідальності до осіб нагляду і виконавця робіт, то в країнах Євросоюзу такий підхід визнавався прийнятним до 60-х років минулого століття.

Була розроблена система загального управління безпекою TSM (Total Safety Management), яка об'єднує заходи, орієнтовані на забезпечення як людей, так і процесів виробництва на основі міжнародних стандартів: ISO 9000 (система управління якістю), ISO 14000 (система управління навколишнім середовищем), OHSAS 18000 (система управління безпекою та гігієною праці),

SA 8000 (система соціальної відповідальності) і рекомендацій MOT – ILO OSH 2001 (система охорони праці) [8, с. 13].

При її впровадженні на підприємствах удосконалювались технології, йшли модернізація існуючого обладнання та придбання нового, проводилось якісне навчання персоналу, вводилась погодинна оплата праці, поліпшувалися медичне обслуговування та виробничий побут. Це привело до зниження рівня виробничої безпеки та шкідливостей, поліпшення морального клімату в колективі. Завданням роботодавця є безумовне виконання вимог щодо кожного робочого місця будь-яким способом, який є для нього найбільш сприятливим і економічно вигідним. У директивах з охорони праці не ставиться за мету жорстко нормувати конкретні показники чи параметри безпеки, а застосовуються загальні формулювання кінцевої мети, якої має досягти роботодавець. Наприклад, “будівлі, в яких розміщуються робочі місця, за своєю конструкцією та міцністю повинні відповідати характеру їх використання”, “освітлення в робочих приміщеннях і у проходах повинно виконуватися таким чином, щоб воно не могло стати причиною нещасного випадку”.

Такий підхід до вирішення проблеми, що розглядається, дав змогу знизити присутність людського фактора у виробничому травматизмі до 12-18% [9, с. 17].

Впровадження в Україні системи управління якістю на заміну системи управління охороною праці необхідно вважати одним із стратегічних напрямків роботи підприємства. На розроблення і впровадження цієї системи впливають: рівень підготовки персоналу, конкретні цілі, продукція, сировина і продукція яку постачають і виробляють, технологічні процеси, а також розмір та структура організації. Для поліпшення процесу управління якістю у нас в країні впроваджено стандарт ДСТУ ISO 9004-2001, який є тотожним перекладом міжнародного стандарту ISO 9004-2000. Вимоги до систем управління якістю, установлені в цьому державному стандарті, визначають вимоги до персоналу, який повинен бути компетентним, тобто мати належні освіту, професійну підготовку, кваліфікацію та досвід.

Таким чином, для підвищення ефективності роботи підприємство повинне: визначити необхідний рівень компетентності для персоналу, залученого до робіт, що

впливають на якість продукції; забезпечувати обізнаність персоналу щодо доцільності та важливості своєї діяльності і щодо свого внеску в досягнення цілей у сфері якості; реєструвати дані щодо освіти, професійної підготовки, кваліфікації та досвіду.

З метою підвищення показників діяльності підприємства керівництво повинне забезпечувати, щоб виробниче середовище мало позитивний вплив на мотивацію, задоволеність та показники діяльності працівників. Створення належного виробничого середовища, тобто поєднання людських та матеріальних чинників, передбачає врахування багатьох факторів: методів творчої праці та можливості ширшого залучення працівників для реалізації їхнього потенціалу на підприємстві; вимог нормативних актів та інструкцій з охорони праці, включаючи користування засобами захисту; ергономіки; соціальних взаємовідносин; використання сучасного устаткування; дотримання вимог гігієнічної класифікації праці: параметрів мікроклімату, повітря робочої зони виробничого освітлення тощо.

Усвідомлення того, що проблеми у створенні безпечних умов життєдіяльності людини на даному етапі розвитку суспільства пов'язані з проблемами і суперечностями педагогіки керування стимулювало пошук моделі навчально-виховного процесу, яка б замінила авторитарну систему колективної відповідальності на особливий механізм міжособистої взаємодії. З позиції цієї парадигми виховання – це створення максимально сприятливих умов для розвитку особистості.

Педагогіка сприяння, в порівнянні з педагогікою керування, створює більш сприятливі умови для стимулювання активності дитини, учня, студента, працівника, розвитку їх самостійності, індивідуальності, освіти. Учень перетворюється в повноправного партнера вчителя, студент – викладача, працівник – роботодавця.

Забезпечити відповідний рівень підготовки фахівців дозволяє перехід вищих навчальних закладів на триместрову систему навчання, за якою два триместри являються теоретичними, а один — виробничий. У Вінницькому національному технічному університеті (ВНТУ) на першому та другому курсах усі студенти паралельно із освоєнням основної

програми навчання отримують одну із 18 робітничих професій в проєкції на майбутні спеціальності, а на третьому курсі впродовж одного триместру працюють на робочих місцях підприємств та організацій різної форми власності відповідно до здобутої професії, з року в рік підвищуючи свою кваліфікацію [4, с. 132]. Таке поєднання навчання і виробництва є досить вдалим, так як дозволяє студентам реалізувати свої можливості, досягти поставленої мети, стати більш самостійною і незалежною людиною тощо. Завданням викладачів є стимулювання студентів до здобуття професійних навичок та досвіду не лише винагородою у вигляді високих оцінок, але й використовуючи інші мотиваційні та психологічні прийоми.

Викладання дисциплін циклу БЖД у ВНТУ при підготовці студентів за спеціальностями для напряму 0502 – “Менеджмент” здійснюється згідно з вимогами навчальних програм у наступній послідовності: бакалаврат: I курс – “Охорона праці в робочій професії” (при отриманні диплома кваліфікованого робітника), III-IV курс – “Безпека життєдіяльності”, IV курс – “Основи охорони праці”; магістратура (інженерія) – “Охорона праці в галузі” і в процесі дипломного проектування. Згідно з нормативними програмами дисциплін “Основи охорони праці” і “Охорона праці в галузі” передбачено виконання лабораторних робіт.

Лабораторний практикум [5; 6] дає можливість формування не лише інтересу до предмету, а й інтересу до майбутньої професії через включення до змісту лабораторних робіт дослідницьких завдань по аналізу умов праці на відповідність нормативним актам. Роботи виконуються у двох лабораторіях окремими підгрупами у складі трьох бригад за індивідуальним графіком для кожної із них. Таким чином, під час кожного лабораторного заняття аналізуються існуючі в цей час комплексні параметри умов праці (метеумови, освітленість, шум, вібрація тощо), чого неможливо досягти при “фронтальному” виконанні робіт. Моделюється виробнича ситуація за умови сумісної діяльності як окремих членів бригади, так і трудового колективу в цілому з керівником (викладачем). Якщо під час першого лабораторного заняття викладач змушений активно впливати на хід виконання роботи з залученням лаборанта, незважаючи на проведення вступного

заняття і домашню підготовку (загальнотеоретичну і підготовку схем і протоколів вимірювань для звіту по виконанню робіт), то під час наступних – достатньо загального нагляду і невеличких консультацій.

Як показали дослідження, проведені у ВНТУ [3, с. 103], студентів IV курсу на відміну від I курсу вже не влаштовують прості лекції та розповіді, а найбільш цікавою формою подання матеріалу стають дискусії.

На дискусію покладається певний обсяг завдань. Окрім набуття навичок вести конструктивний діалог, підвищувати культуру спілкування, дискусійні форми навчання передбачають формування таких умінь: висловлювати власну позицію, послідовно й доказово відстоювати свої погляди без побоювання помилитися; вміння наводити аргументацію на користь своєї думки; ставити запитання, коректно й етично подавати репліки, вступати до розмови та ін.

Загальний результат дискусійної технології полягає у набутті навичок самостійної роботи з різними джерелами інформації; формуванні умінь аналізувати і синтезувати отриману інформацію різної модальності з подальшим її узагальненням у вигляді власних висновків, пропозицій, що є необхідною умовою професійної компетентності.

Отже, у сучасних умовах, коли від кваліфікації та ініціативи спеціаліста, його вміння організувати безпечні умови праці в процесі практичної діяльності залежить успіх справи, актуалізується питання професійної компетентності студентів, які здатні творчо мислити, реально впливати на ефективність виробничих процесів, уміло вирішувати економічні й управлінські ситуації, вміти мобілізувати колектив на виконання складних завдань, самостійно приймати вірні рішення та ін. Професійна компетентність є визначальною якістю особистості майбутнього фахівця економічного спрямування та характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності.

Подальші дослідження повинні передбачати пошук оптимальних форм і методів навчально-виховного процесу по збільшенню практичної підготовки з використанням сучасної нормативної бази, розробку спеціальних технологій в межах кредитно-модульної системи формування професійної компетентності у майбутніх спеціалістів під час навчання у ВНЗ.

Література:

1. Дубасенюк О.А. Виховна діяльність педагога: досвід порівняльного дослідження / О.А. Дубасенюк. – Житомир, 2002. – 184 с.
2. Карнаух М. Г. Актуальні питання збереження здоров'я працюючого населення / М.Г. Карнаух // Соціальне партнерство. – 2007. – №7-8. – С. 3-5.
3. Кобилянський О.В. Проблеми підготовки спеціалістів з безпеки життєдіяльності у вищих навчальних закладах / О.В. Кобилянський // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 4. – С. 99-104. – ISSN 1997-9266.
4. Небава І.М. Мотиваційні аспекти навчання студентів 1-3 курсів протягом робочих триместрів / І.М. Небава, Л.О. Нікіфорова // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 4. – С. 132-134. – ISSN 1997-9266.
5. Основи охорони праці: лаборат. практи. / Е.А. Бондаренко, В.А. Дрончак, О.В. Кобилянський та ін. – Вінниця: ВНТУ, 2007. – 68 с.
6. Охорона праці в галузі: лаборат. практи. / Е.А. Бондаренко, В.А. Дрончак, О.В. Кобилянський та ін. – Вінниця: ВНТУ, 2007. – 116 с.
7. Пайдасі О. Нагляд на користь державі / О. Пайдасі // Охорона праці. – 2006. – № 2. – С. 3-6.
8. Романчук А. О. Загальні принципи управління безпекою на підприємстві / А.О. Романчук // Безпека життєдіяльності. – 2006. – № 4. – С. 12-14.
9. Савченко І. Поведінка працівника – суб'єктивний фактор безпеки праці / І. Савченко // Охорона праці. – 2007. – № 1. – С. 16-18.

The features of the stage-by-stage teaching of disciplines of cycle are analyzed "Safety of vital functions" after educationally professional by the program of preparation of managers in higher educational establishments. The features of study of these disciplines are examined by students in the process of preparation to professional activity.

Key words: safety of vital functions, structure of object, practical preparation, competence.

Проанализированы особенности поэтапного преподавания дисциплин цикла "Безопасность жизнедеятельности" по образовательно-профессиональной программе подготовки менеджеров в высших учебных заведениях. Рассматриваются особенности изучения этих дисциплин студентами в процессе подготовки к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, структура предмета, практическая подготовка, компетентность.

УДК 331.548*Ю.В. Пелех, м. Рівне*

КОМПЛЕКСНО-СТРУКТУРОВАНА ДІАГНОСТИКА ВИЗНАЧЕННЯ КОЕФІЦІЕНТУ ТА РІВНІВ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті йдеться про застосування методів психолого-педагогічних досліджень для визначення закономірностей, рівнів та принципів формування ціннісно-смыслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності у контексті гуманітарної парадигми освіти.

Ключові слова: методики, цінності, смисли, готовність, концепції, професійна діяльність.

Виокремлення та використання нами комплексу психолого-педагогічних, соціологічних, математично-статистичних та інших методів слугувало одним із способів визначення закономірностей алгоритму перетворювальної дії “зовнішніх” (об’єктивних) цінностей у “внутрішні” (суб’єктивні). Такий перехід ми пов’язуємо із теорією Г. Олпорта про перетворення цінностей з “категорії знання” в “категорію значущості”, що відбувається за умов інтериоризації об’єктивних (зовнішніх) знань. В такому випадку, за Олпортом, ці цінності становитимуть “особистісний смисл”. Метою нашого дослідження (в частині застосування комплексу методів) було надання системності і цілісності механізму переходу цінностей з “категорії професійних знань” у “категорію професійно-значущих”. А саме, від трансляції значень: “значення для мене” (смыслоутворення за М. Бахтіним) до “що я можу з цим зробити; де і як я зможу знайти застосування цьому?”, інтерпретуючись у цінність і визначаючи її шкалу (рівень).

Застосування нижче означених методів мало на меті також здійснити перевірку дієвості запропонованої концептуально-теоретичної моделі формування ціннісно-смыслової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності. Це конкретизувалось у визначенні ефективності застосування “компетентнісного інструментарію” для

основоположних компонентів моделі (ціннісно-мотиваційного, професійно-організаційного, емоційно-вольового і операційно-дієвого), які, в свою чергу, абстрагуючись, могли набувати ознак цілісних смислоутворень у когнітивних, особистісних, духовних вираженнях (класифікація смислу за А.Ю. Агафоновим) і ставши усвідомленими як особистісні цінності (О.Г. Асмолов), вербалізувавшись, комунікувались до інших.

При визначенні методів і їх систематизацію у методології ми встановлювали певний порядок розміщення, що класифікувався у концептуальну ієрархію з метою з'ясування регулярності повторення певних явищ, а відтак – валідності встановлених закономірностей, що підтверджують робочу гіпотезу. Русійним при цьому для нас було положення, визнане провідними вченими (І.Д. Бех, А.М. Леонтьєв, В.М. Мясіщев, С.Л. Рубінштейн, Л.С. Виготський) про те, що “цінності” і “смисли” мають безпосереднє відношення не до окремих психічних проявів людини, а до її життєдіяльності в цілому.

Обираючи методологію гуманістичного спрямування, ми виокремлюємо групи методів, що дозволяють визначити багатогранність формування і розвитку особистості майбутнього вчителя та його суб'єктивного досвіду. При цьому ми надаємо перевагу використанню нетрадиційних методик для вивчення духовної сфери особистості – інтроспекції, методик “мозкового штурму”, “вивчення окремого епізоду”, концептуально-модифікованого методу включеного спостереження та бінарного самоаналізу і поліаналізу. Загалом, керуючись у виборі методів гуманістична психолого-педагогічна наука в основі своїй має ряд визначальних принципів, зокрема принцип цілісності. Оскільки діяльність людини не є строго детермінованою законами природи, її (людину –авт.), не можливо усвідомити тільки з допомогою об'єктивних методів або інтуїтивно-підсвідомого базису.

На думку П.М. Шихирєва, в недалекому майбутньому апіорним стане вивчення “живої”, а не лабораторної дійсності – що і призведе до зрушення *від кількісних методів до якісних* [4]. А тому, гуманітарна експертиза, на думку С.Л. Братченко, на озброєнні повинна мати як первинні – якісні, неформалізовані методи, а кількісні, формалізовані – як вторинні. Віддаючи перевагу використанню якісних методів, автор аргументує це

тим, що з їх допомогою можливо максимально і бережливо уявити феноменологічну картину процесів і явищ, що вивчаються [1]. При цьому необхідно зазначити, що *впровадження таких методів особливою мірою прямо пропорційно залежить від **готовності самого педагога до здійснення експериментальних досліджень (особливо, якщо це здійснення відбувається у межах гуманітарної парадигми освіти і предметом його вивчення є духовна сфера особистості).***

Підтвердженням думки багатьох вчених (Ю.К. Бабанський, Д.О. Леонтьєв, В.Є. Клочко, В.І. Бондар, М.Б. Євтух, С.О. Сисоєва, І.О. Зімняя) про те, що емпіричне дослідження вимагає примінення комплексної дослідницької стратегії і порізному доповнюючих один одного методів і підходів є приклад класифікації методів навчання і виховання за І.Я. Лернером.

У нашому дослідженні ми застосовували методи, умовно поділені на три великі групи:

- аксіолого-емпіричні(евристично-ймовірнісні);
- перетворювально-діяльнісні;
- констатувально-оцінюючі.

Дослідження базувалось на вивченні широкого спектру ключових положень, визначених провідними вченими світу щодо головного завдання гуманітарної освіти – формування ціннісних орієнтацій студентів, їх вплив на мотивацію соціальної поведінки і відповідно вплив соціальних цінностей на основний вид діяльності студентської молоді – навчання (Astin, 1992; Ikenberry, 1997; Thomas, 1993). При цьому, вчені відмічають, що цінності – інтегроване поняття яке може використовуватись для опису і пояснення основних принципів людської мотивації і поведінки (Smith & Schwartz, 1997). Вплив цінностей на формування ціннісних орієнтацій студентів і як наслідок – сформованості готовності до педагогічної діяльності був проаналізований нами як на загальнокультурному, так і на особистісному рівні.

Методика виміру розвитку ціннісних орієнтацій включала модель контрольних змінних величин:

1. Коефіцієнт інтелектуального розвитку (за шкалою IQ)
2. Середній бал (екзаменаційний) у вищому навчальному закладі.
3. Порівняння показників за однаковими критеріями для оцінювання покращення (загальних та індивідуальних результатів).

4. Визначення ступеня залучення студентів до студентського самоврядування.
5. Соціально-економічний статус.
6. Навчальна спеціальність і спеціалізація.
7. Стать, вік, національність.
8. Середня оцінка навчальних досягнень в університеті.
9. Кількість і якість контактів “студент-факультет” і контактів з колегами в поза навчальний час.
10. Специфіка загального і річного навчальних планів.

Як ми вже відмічали, зважаючи на обмеження попередніх досліджень щодо визначення формування і зміни ціннісних орієнтацій студентів, нами було визначено декілька аспектів нашого дослідження і використання, у зв'язку з цим основного та доповнюючого комплексу методів:

- використання Методики дослідження ціннісних орієнтацій Шварца (опитувальник SVS) як інструменту початкового аналізу і використання концептуально-модифікованого методу Шварца*, що дозволило подолати обмеження попередніх досліджень;
- урахування досвіду студентів, отриманого в процесі попереднього навчання та вищезазначених змінних щодо визначення місця і ролі ціннісно-сміслової сфери у професійному становленні, особистому інтелектуальному і духовному зростанні, вирішення життєво важливих і суто професійних проблем, спілкуванні і створенні безпечного середовища;
- наскрізне доекспериментальне та постекспериментальне тестування в межах дослідження. Одні і ті самі студенти брали участь у тестуванні за методикою і концептуально-модифікованою методикою Шварца (SVS) під час до експериментального, після експериментального та проміжного порівняння з метою визначення індивідуальних та колективних ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів.

Методика вивчення ціннісних орієнтацій Шварца широко застосовується як засіб вимірювання особистісних цінностей. Цінності визначаються Шварцом як “бажані транситуативні цілі, різноманітні за ступенем важливості, які є провідними принципами життя особистості або іншої соціальної одиниці (спільноти)” (Rokeach, 1973). Шварц (1994) описує цінності як такі, що задовольняють інтереси певних соціальних спільнот,

мотивують дії, спрямовують їх і мають емоційну глибину. Підхід Шварца базується на припущенні, що всі люди мають подібні, у тій чи іншій мірі цінності, і цінності організовані у систему, що керує прийняттям рішень і відповідає загальним вимогам людського існування. Цінності – це усвідомлені цілі або мотивації, які представляють три загальні вимоги до людського існування: 1) біологічні потреби особистості, 2) індивідуальні потреби для координації соціальної взаємодії, 3) життєві потреби груп (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992).

Шварц (1994) запропонував типологію цінностей, класифіковану за десятьма величинами чи мотиваційними типами цінностей. Десять типів цінностей представлені 57 окремими цінностями і згруповані відповідно до первісного змісту цінностей (Schwartz & Sagie, 2000).

Окрема цінність являє собою модель, за якою дія, що символізує (відображає) цінність, сприяє досягненню провідної мети цього типу (Schwartz & Bardi, 2001). Ціннісними величинами або типами цінностей, які представляють особливий інтерес для нашого дослідження є: універсалізм, милосердя, самоспрямування, стимулювання, досягнення, безпека. Цілями, які виражені такими типами цінностей є мотивації, що впливають із загальнолюдських потреб існування, спираються на особистісні та групові потреби взаємодії та виживання і є підґрунтям для формування ціннісно-сислової готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Модифікація нами методу Шварца передбачала введення попереднього (перед тестуванням за системою “Portrait Values Questionnaire 40”) визначення респондентами (майбутніми вчителями) на відповідність спеціально відібраних дослідником творів музичного та образотворчого мистецтва, математичних символів. Це дозволило – у першому випадку, визначити загальнокультурний рівень учасників експерименту, їх “ставлення” до того чи іншого ціннісного типу, зважаючи на характерні ознаки відповідних аналогів. У другому випадку (підбір асоціативних математичних символів) – встановити ознаки логічно-образного, або іншого типу мислення. При цьому ми виходили із суджень В.П. Зінченко і Є.Б. Моргунова [10] про те, що Л.С. Виготський успішно розвивав ідею про зв’язок дій і знаків, про те, що буттєві і знакові “нашарування” свідомості генетично передують, власне, рефлексивним.

Даний підхід, як засвідчують результати досліджень, сприяв (перед тим як давати відповіді на тестові запитання) осмисленню характеру, принципів і логіки власних дій. Наприклад, коли ціннісному типу “універсалізм” відповідав музичний твір Вівальді (Пори року) і конкретно в частині “універсалізму”: захист добробуту всіх людей і природи – частина твору Вівальді – Літо (Vivaldi – Summer – Presto), а твір образотворчого мистецтва – Айвазовський “Морський берег. Прощання” і математична фігура – коло – дослідник мав змогу “прослідкувати” послідовність і гармонійність образу мислення досліджуваного. Якщо відповідність становить дисонанс до даних критеріїв, – респондентів відносять до іншої групи і після проведення дослідження за методикою Шварца відбувається порівняльний аналіз категорій досліджуваних. Аналіз здійснюється і на предмет впливу ціннісних орієнтацій різних груп на відповідність рівням сформованості поняття ціннісно-смыслового готовності до професійної діяльності.

Для визначення ефективності та дієвості кожного компоненту концептуальної моделі було застосовано класифіковано-комбіновану методологію, сутність якої розкрита у табл. 1

Таблиця 1

**Класифіковано-комбінована методологія
визначення ціннісно-смыслової готовності
майбутнього педагога до професійної діяльності.**

Ціннісно-смыслова готовність майбутнього педагога до професійної діяльності				
№	Назва компонента	Структурні елементи, що формують компонент моделі	Класифікація методів	Назва методу, методики
1	Ціннісно-мотиваційний	Мотиви, інтереси і потреби, ціннісні орієнтації, ідеї та ідеали, переконання, кар’єрні перспективи.	Ірраціональні, раціональні; теоретичні, евристичні, якісні (практичні); формалізовані і не формалізовані.	Методика вивчення ціннісних орієнтацій Шварца, модифікована методика Шварца, методи анкетування (Schmid), метод амбівалентного оцінювання за різними шкалами (Breckler, 1994) PIL, SAT, RVS, POI, OЖ, OA, TAT, EPPS, методика С.Л. Братченко.

Ціннісно-сміслова готовність майбутнього педагога до професійної діяльності				
№	Назва компонента	Структурні елементи, що формують компонент моделі	Класифікація методів	Назва методу, методики
2	Професійно-організаційний	Пізнавальні вміння, організаційні вміння, оцінно-рефлексивні вміння, комунікативні вміння, інформаційні вміння, конструктивно-проективні вміння.	Ірраціональні, раціональні; теоретичні, евристичні, якісні (практичні); формалізовані і не формалізовані; емпіричні, евристично-ймовірнісні; герменевтичні, проєктивні, раціонально-логічні.	Семіотичний аналіз, контент-аналіз, інтент-аналіз, аттрактив – аналіз (Сосланд), проєктивні методи з наголосом на інтерпретацію, бесіда, інтерв'ю (включене та ін.), самозвіт, спостереження (включене та ін.), ідеографічні методи.
3	Емоційно-вольовий	Індивідуальні якості особистості вчителя, особливості типу ВНД і темпераменту, індивідуальні особливості психічних процесів.	Феноменологічні	Ідеографічні методи, бесіда, метод експертних оцінок, метод “мозкового штурму”, метод написання творів на задані теми, метод визначення особливостей типу ВНД С.Б. Єлканова
4	Операційно-дієвий	Професійні знання, уміння, навички та їх застосування, способи виконання професійних завдань, актуалізація інтелектуальних творчих процесів, адаптація до виконання професійних ролей, стійке пропагування інтересів і потреб на вдосконалення і самовдосконалення.	Раціонально-логічні, інтуїтивно-чуттєві, герменевтичні, інтеграційно-сентетичні.	Метод імітаційних ігор (ділової педагогічної, організаційно-діяльнійної, рольової), метод публічного діалогу, метод проєктивних і психометричних тестів, метод експертної оцінки, метод спостереження, інтроспекції, метод неструктурованого інтерв'ю, вільного есе; метод порт фоліо.

Отже, застосування методів та методик здійснювалось нами у контексті розуміння ціннісно-сміислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності як цілісного системного утворення, що власне складалось із цінностей і

смислів, що слугували фундаментом для феноменології розуміння поняття готовності. Вони (методи – авт.) комбінувались з метою забезпечення ефективності функціонування полі- функціональної концептуальної моделі, дія якої розглядалася у процесі обрання спеціальності, навчання студента у ВНЗ і перших років самостійної діяльності. Систематизація методів на різних етапах емпіричного дослідження (філософському, загальнонауковому та конкретно науковому) слугувала інструментарієм для констатації результатів, що підтверджували загальну гіпотезу дослідження.

Зокрема, модифікована нами методика Шварца (SVS) сприяла не тільки визначенню аксіологічної константи і її вплив на формування готовності у цілісному співвідношенні, а і дозволила вести розмову про самостійність психолого-педагогічного феномену готовності як осмисленої особистісної і суспільної цінності. Цим самим ми також визначили міру присвоєння і актуалізації духовних цінностей і виявили рівні сформованості ціннісно-смиислової сфери майбутнього вчителя. Реалізацію такого методу ми здійснили з допомогою звернення через усвідомлення цінностей творів музичної культури та мистецтва до внутрішнього світу особистості вчителя, яка знаходиться у процесі постійного формування.

Застосування методик з визначення “ціннісно-смиислової матриці” дозволило побудувати алгоритм ціннісно-орієнтованої особистісної спрямованості майбутнього вчителя на педагогічну творчість. Застосування інших груп методів сприяло визначенню особливих закономірностей формування ціннісно-смиислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності на основі системного, взаємодоповнюючого синергетичного розвитку складових його духовно-професійної сфери: світу смисло-життєвих цінностей(основою яких є професійні), розвитку і творчості, сформованість основних життєвих цілей і постійна потреба у самовдосконаленні і само- актуалізації.

Література:

1. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – С. 37.
2. Зинченко В.П. Человек развивающийся: Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – С. 304.

3. Шихирев П.Н. Контуры будущей парадигмы. Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция А.Л. Свенцицкого. – СПб.: Питер, 2000. – С. 53-67.
4. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries / Schwartz S. H. // *Advances in Experimental Social Psychology*. – 1992. – № 25, С.1-65.
5. Rokeach, M. *The Nature of Human Values* / Rokeach, M. – The Free Press. New York, 1973. – 280 с.
6. Schwartz S, & Bardi A. Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective / Schwartz S, & Bardi A. // *Journal of Cross Cultural Psychology*. – 2001. – №32, С. 268–290.
7. Schwartz S. Are there universal aspects in the structure and contents of human values? / Schwartz S. // *Journal of Social Issues*. – 1994. – winter № 50(4), С. 19–46.
8. *Handbook of crosscultural psychology* / [Smith P.B., & Schwartz S.H. Values. In J.W. Berry, M.H. Segall, & C. Kagitfibasi (Eds.) – [2nd ed]. - Boston: Allyn and Bacon, 1997. – pp. 77-117.

This article deals with the usage of psychological-pedagogical investigation methods for the definition of levels and principles of student-teacher valuable meaningful readiness to professional activity formation in the context of education humanitarian paradigm.

Key words: *methodics (ways of teaching), values, meanings, readiness, conceptions, professional activity.*

В статье речь идет о применении методов психолого-педагогических исследований для определения закономерностей, уровней и принципов формирования ценностно-смысловой готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в контексте гуманитарной парадигмы образования.

Ключевые слова: *методики, ценности, смыслы, готовность, концепции, профессиональная деятельность.*

ЗМІСТ

<i>В.М. Оржеховська, м. Київ</i> СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ДИТЯЧОЇ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ, ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ	3
<i>В.П. Лютий, м. Київ</i> ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПРОТИПРАВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ	13
<i>Т.Є. Федорченко, м. Київ</i> АКТИВНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЙНОГО ВПЛИВУ В РОБОТІ З ВАЖКОВИХОВУВАНИМИ ПІДЛІТКАМИ ..	23
<i>І.В. Топчий, м. Черкаси</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРІВНИЦТВА ПРОЦЕСОМ ПРОФІЛАКТИКИ ВЖИВАННЯ ПІДЛІТКАМИ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН	34
<i>Л.І. Габора, м. Київ</i> ДОЗВІЛЛЯ ЯК ЧИННИК ПРОФІЛАКТИКИ БЕЗДОГЛЯДНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ	45
<i>О.О. Лазаренко, м. Київ</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ В ОРГАНАХ ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ	54
<i>С.В. Кушнар'ов, м. Київ</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ В МАЛИХ ГРУПАХ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ ...	66
<i>Г.О. Першко, м. Київ</i> ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ВИЗНАЧЕНЬ ЩОДО ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ РОЗВИТКУ	77
<i>Н.А. Клішевич, м. Київ</i> РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ ДЕЛІНКВЕТНОЇ ПОВЕДІНКИ	86
<i>М.М. Ворник, м. Хмельницький</i> ВИХОВАННЯ У НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМ'ЯХ	94
<i>І.М. Мачуська, м. Київ</i> ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА ЩОДО ПІДЛІТКІВ У НЕПОВНІЙ СІМ'І	104
<i>Л.В. Повалій, Ю.І. Сидоренко, м. Київ</i> ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ ПІДЛІТКІВ З НЕПОВНОЇ СІМ'І ДО ВИЯВЛЕННЯ ГАРМОНІЙНОСТІ У ВЗАЄМИНАХ З БАТЬКАМИ	112

<i>В.П. Горпинюк, м. Київ</i> ЦІННОСТІ ДОВІРИ ЯК ЗАСОБУ ЗАПОБІГАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОМУ НАСИЛЬСТВУ В ПРИЙОМНІЙ СІМ'Ї	121
<i>О.М. Доукіна, м. Київ</i> ШЛЯХИ ЗАПОБІГАННЯ НАСИЛЬСТВУ У БАГАТОПОКОЛІННІЙ СІМ'Ї	133
<i>А.Я. Бондарчук, м. Рівне</i> ГАРМОНІЙНІ ТА ДЕЗГАРМОНІЙНІ СІМЕЙНІ ВЗАЄМИНИ: ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї.....	142
<i>В.Г. Постовий, м. Київ</i> СІМ'Я ЯК ФАКТОР ЗНИЖЕННЯ РИЗИКУ НАСИЛЬСТВА В СУСПІЛЬСТВІ.....	151
<i>Ж.В. Петрочко, м. Київ</i> СТАН ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ЧЛЕНІВ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ	159
<i>Н.В. Чиренко, м. Київ</i> ТИПИ СФОРМОВАНOSTІ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ У ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧИХ ОБ'ЄДНАННЯХ	169
<i>О.В. Гаврилова, м. Миколаїв</i> ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СКАУТСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ У ФОРМУВАННІ САМОКОНТРОЛЮ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ	175
<i>Т.С. Ціпан, м. Рівне</i> ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ .	182
<i>В.В. Русова, м. Київ</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО ОБ'ЄДНАННЯ	191
<i>Т.В. Кірдан, м. Хмельницький</i> ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ РОБОТИ	201
<i>О.В. Безпалько, м. Київ</i> ДИТЯЧІ ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	208

- С.М. Кондратюк, м. Суми**
ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ
ЖИТТЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 215
- Н.В. Зимівець, м. Ізмаїл**
ОСВІТНІЙ ТРЕНІНГ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА
ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО
СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я В УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ .. 224
- Н.Б. Грицай, м. Рівне**
ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ
ДО ЗДОРОВ'Я ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО
КУРСУ БІОЛОГІЇ 232
- Т.В. Журавель, м. Київ**
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ СЕРЕД
НЕПОВНОЛІТНІХ ІНФЕКЦІЙ, ЩО ПЕРЕДАЮТЬСЯ
СТАТЕВИМ ШЛЯХОМ 241
- С.І. Жевага, м. Київ**
АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ
КЛУБНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО
СПОСОБУ ЖИТТЯ 250
- О.М. Гаснікова, м. Севастополь**
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ
ДО ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ЦІННІСНОГО
СТАВЛЕННЯ ДО РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я 256
- М.Д. Зубалій, м. Київ**
СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ЗМІСТУ НАВЧАЛЬНОГО
МАТЕРІАЛУ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 263
- О.І. Остапенко, м. Київ**
ВИХОВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ 3–4-Х
КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ 272
- А.І. Ільченко, м. Київ**
СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “РУХОВА ДІЯЛЬНІСТЬ”
УЧНІВ У НАВЧАЛЬНИЙ, ПОЗАУРОЧНИЙ І
ПОЗАШКІЛЬНИЙ ЧАС 281
- Л.А. Гуцан, м. Київ**
ПРОФІЛЬНА ОСВІТА ТА ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ
В ШКОЛІ ЯК СКЛАДОВІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ
МОЛОДІ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ 289
- О.В. Мельник, м. Київ**
ПРИНЦИП АКТИВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО
ОРІЄНТУВАННЯ УЧНІВ 299

- О.Л. Морін, м. Київ*
ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ
УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ 308
- В.В. Мачуський, м. Київ*
ДОПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 317
- Н.О. Максимовська, м. Харків*
ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ
В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ 325
- І.І. Ткачук, м. Київ*
СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “СПРЯМОВАНІСТЬ
СТАРШОКЛАСНИКІВ НА МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНИЙ
УСПІХ” 335
- З.В. Охріменко, м. Київ*
МОБІЛЬНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКА ЯК УМОВА ЙОГО
МАЙБУТНЬОЇ КОНКУРЕНТНОСПРОМОЖНОСТІ
НА РИНКУ ПРАЦІ 344
- Л.М. Федун, м. Чернігів*
ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ЗМІСТУ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ДОМАГАНЬ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ 353
- Л.Г. Пилипчук, м. Київ*
ВПЛИВ ПРАЦЕЛЮБНОСТІ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ
ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА 362
- О.О. Метельська, м. Київ*
ФОРМУВАННЯ ЕТИКО-ЕКОНОМІЧНИХ МОТИВІВ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ КЕЙС-МЕТОДУ .. 370
- О.В. Скалько, м. Київ*
РИНОК ОСВІТНИХ ПОСЛУГ І РИНОК ПРАЦІ: СУЧАСНІ
ЗАВДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ 378
- О.О. Єжова, м. Київ*
СОЦІАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНОГО УЧНЯ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ 385
- В.В. Маршицька, м. Ірпін*
ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
СТУДЕНТА В КОНТЕКСТІ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ
ВИЩОЇ ОСВІТИ 393

- О.М. Лукач, м. Кременець*
ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ
МОЛОДІ 402
- Л.В. Костюк, м. Вінниця*
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ 411
- А.П. Панчук, м. Київ*
МОДЕЛЬ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ 419
- К.М. Павицька, м. Київ*
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ПОВАГИ ДО
ДИТИНИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 428
- О.А. Голобородько, м. Умань*
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ МОРАЛЬНОГО
ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 436
- Д.С. Мацько, м. Луганськ*
МОЖЛИВОСТІ ЛЕКЦІЇ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ
У ФОРМУВАННІ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 444
- Т.О. Скрябіна, м. Луганськ*
ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ
ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТІВ
МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ 453
- О.О. Добровицька, м. Хмельницький*
РОЛЬ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ЗАКЛАДІ ІНТЕГРОВАНОГО
НАВЧАННЯ 462
- Л.Л. Примачок, м. Рівне*
ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНOSTІ
ДУХОВНОЇ ЦІННОСТІ РОЗРАДИ У СТУДЕНТІВ
МЕДИЧНОГО КОЛЛЕДЖУ 471
- О.А. Неловкіна-Берналь, м. Луганськ*
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ЛІКАРЯ
В КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ПІДХОДІВ 481
- С.О. Соломаха, м. Київ*
МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ
ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ВЧИТЕЛІВ
МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН В СИСТЕМІ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 490

- В.В. Красна, м. Хмельницький**
КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ 500
- В.І. Мудрік, м. Київ**
ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ РОЗУМІННЯ
ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ У СФЕРІ ФІЗИЧНОГО
ВИХОВАННЯ 509
- І.В. Мудрік, м. Київ**
ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК УЧНІВСЬКОЇ
І СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ РІЗНОЇ СТАТІ
У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ 516
- О.З. Леонов, м. Київ**
ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ
ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ РОБОТИ
ЗІ СТУДЕНТАМИ 523
- Т.П. Запорожець, м. Херсон**
СТУДЕНТСЬКИЙ КЛУБ КІНОМИСТЕЦТВА
ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ
ДО МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН 532
- О.В. Кобилянський, м. Вінниця**
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У
ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ . 540
- Ю.В. Пелех, м. Рівне**
КОМПЛЕКСНО-СТРУКТУРОВАНА ДІАГНОСТИКА
ВИЗНАЧЕННЯ КОЕФІЦІЄНТУ ТА РІВНІВ
ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 549

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

книга 2

Підписано до друку 13.07.2009 р.

Формат 60x84/16. Гарнітура Times

Папір офсетний. Друк офсетний.

Зам. 216. Ум. друк. арк. 32,78. Обл. – вид. арк. 37,30

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