

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ**

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 15

Засновано в 1999 р.

Книга 2

Київ - 2011

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43
Т43

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання АПН
України (Протокол № 6 від 23 червня 2011 р.)*

Редакційна колегія:

І.Д. Бех, доктор психологічних наук, дійсний член АПН України;
В.М. Оржеховська, доктор педагогічних наук, професор;
В.В. Вербицький, доктор педагогічних наук;
Н.Є. Миропольська, доктор педагогічних наук, професор;
І.Д. Зверева, доктор педагогічних наук, професор;
Г.П. Пустовіт, доктор педагогічних наук, професор.
Т.В. Кравченко, доктор педагогічних наук.

Рецензенти:

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

**Т43 Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та
учнівської молоді:** Зб. наук. праць. – Вип. 15, книга 2.
- Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г.,
2011. – 528 с.

ISBN 978-617-620-016-1

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

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43

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.

ISBN 978-617-620-016-1

- © Інститут проблем виховання
АПН України, 2011
- © Видавець ПП Зволейко Д.Г.
оформлення, обкладинка, макет, 2011

УДК 37.034-055.2:347.97(477)

Г.П. Пустовіт, м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті окреслено особливості виховання дитини у позашкільному навчальному закладі в психолого-педагогічному контексті з позиції доміант виховуючого навчання

Ключові слова: *Позашкільний навчальний заклад, виховуюче навчання, моральні цінності, дитина, соціокультурний простір.*

Вирішення проблеми виховання особистості у позашкільному навчальному закладі набуває в останні роки особливої актуальності в контексті модернізації загальної середньої освіти, а відтак, визначення й обґрунтування сучасних теоретико-методичних засад виховання учнів різного віку у вільний від навчання в загальноосвітній школі та інших навчальних закладах час. Останнє набуває особливої ваги, враховуючи, що зміст виховання дитини у позашкільному навчальному закладі ґрунтується, насамперед, на її особистісних інтересах і потребах, запитах батьків щодо напрямів і профілів здобуття їхньою дитиною освіти у цих навчальних закладах. Тим самим, теоретико-методичною основою навчально-виховного процесу є особистісно орієнтований підхід у навчанні й вихованні особистості, дидактичні засади виховуючого навчання на принципах науковості, полікультурності, системності, інтегративності, єдності освіти і виховання, та на засадах гуманізму і демократії. Повідним у цих процесах є формування в свідомості особистості наукової картини світу, громадянської позиції стосовно довкілля й суспільного оточення, моральних норм і етичних правил поведінки, активності у застосуванні здобутих знань у практичній індивідуальній та суспільній соціально значущій діяльності. Саме тому важливим є актуалізація та розгляд філософсько-культурологічних, соціально-педагогічних і психолого-педагогічних засад виховання особистості у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, які до цього практично не набули відповідної інтерпретації у науково-методичній літературі.

Враховуючи результати здійснених досліджень, слід наголосити на тому, що розгляд означеної проблеми традиційно впродовж багатьох десятиліть вибудовувався на тезі, що основою суспільно-історичного пізнання людиною дійсності, набуття нею практичного досвіду, створеного минулими поколіннями і на його основі вибудова особистісного шляху розвитку індивіда, розглядався шлях слідування від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики. Ці три етапи пізнання людиною (у нашому контексті дитиною) дійсності і зокрема в процесі виховання в позашкільних, навчальних закладах, враховуючи специфіку їх навчально-виховного процесу, завжди знаходяться в досить складних взаємозв'язках і взаємозалежностях, а інколи і протиріччях (враховуючи вплив на дитину соціально-економічних негараздів, негативних проявів інформаційного простору, різних рівнів підготовки дитини до навчання у гуртках позашкільних навчальних закладів в різних школах, можливість зміни профілів і напрямів навчання у цих гуртках тощо).

За одного підходу цей процес (особливо в учнів дошкільного і молодшого шкільного віку) починається з чуттєвого сприйняття предметів і явищ навколишнього середовища. Потім, на основі абстрагування здобутої інформації і виявлених та осмислених дитиною зв'язків і взаємозалежностей, вона приходить до певних висновків, які, в свою чергу, переважно є вихідною позицією у побудові світогляду особистості, власної системи цінностей, які в сукупності регулюють вчинки і поведінку та спрямовують її діяльність у соціоприродному і соціокультурному середовищі. Тим самим, створюють психолого-педагогічне підґрунтя для розвитку й виховання дитини, а в подальшому на вищих щаблях онтогенезу і до саморозвитку й самовиховання особистості.

У свою чергу, в учнів середнього і старшого віку, пізнання навколишньої дійсності переважно відбувається за умови взаємозумовленої дії чуттєвого і раціонального. Однак емоції, як досить складна і психологічно активна за свою сутність категорія, у переважній більшості випадків, все ж залишається домінуючою у цих процесах. Тим самим, емоційне забарвлення здобутих знань, а особливо, виховних впливів, значно посилює їх дієвість, спонукаючи особистість до моральних оцінок не лише самих знань, але й тих результатів, які особистість здобуває в процесі їх застосування, а ще важливіше, під час практичного застосування, тобто до результатів власних вчинків і дій, їх

впливу на найближче оточення та оцінка цих результатів з точки зору суспільної моралі. Слід зауважити, що саме останній етап цього складного процесу набуває з віком дитини відчутного емоційного забарвлення і спрямування і здійснюється від простого відтворення інформації і дій до їх глибокого аналізу і творчого опрацювання. І чим, вищий рівень інтелектуального і духовного розвитку особистості, тим ширший спектр узагальнень і відповідно дій, що проєктуються і здійснюються особистістю. У цьому переліку особливе місце належить творчій самостійній навчально-пізнавальній, пошуковій, дослідницькій і конструкторській діяльності та конкретній суспільно корисній, масовій чи природоохоронній роботі учнів у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, яка має розглядатись на кожному з етапів онтогенезу дитини і як ефективний засіб формування наукового світогляду, так і показник рівня сформованості інтелекту, системи цінностей і, головне, вихованості індивіда [1; 2].

У такому контексті, на думку І.Д.Беха, формування пізнавальних умінь і навичок є тією "...соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у дійсність, регулятором здійснюваних нею вчинків і духовно моральної поведінки та діяльності в цілому" [3; 4].

Тим самим, протікання зазначених вище процесів характеризується наявністю двох пізнавальних психічних процесів – відчуття і сприймання. Пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності і психічного життя людини, на думку С.Д.Максименка, забезпечується всіма пізнавальними процесами у їх єдності. Пізнання світу, хоча би яким складним воно не було, своїм підґрунтям має чуттєве пізнання. Відчуття, продовжує він далі, це найпростіший психічний процес, первинна форма орієнтації живого організму в навколишньому середовищі, саме з відчуття починається пізнавальна діяльність людини. А контактуючи з навколишнім світом, людина отримує інформацію не лише про певні властивості та якості, притаманні об'єктам і явищам, але й відомості про самі об'єкти як цілісні утвори. Таке цілісне їх відображення в мозку людини, завершує він свою думку, характеризує другу ланку єдиного процесу чуттєвого пізнання – сприймання [5, с. 131-145].

Однак, розгляд процесу пізнання особистістю навколишнього середовища з означених вище позицій через призму цілеспрямованого виховного впливу на неї, за нашим

висновком в умовах позашкільного навчального закладу є частково фрагментарним, оскільки логічним продовженням процесів відчуття і сприймання об'єктів та явищ мають стати сформовані уявлення, пережиті емоції й сформовані ціннісні оцінки про них, як складові моральних конструктів вчинків і дій особистості в соціумі. Це саме той етап пізнання, коли узагальнений чуттєво-наглядний образ об'єктів і явищ, що зберігається в пам'яті дитини, відтворюється без їх безпосереднього впливу на органи відчуття. Останнє має надзвичайно важливе значення у пізнавальних процесах, що здійснюються у навчально-виховному процесі. А враховуючи дію цілеспрямованого виховного впливу на зростаючу особистість, відбувається актуалізація й емоційне збагачення тих образів, що зберігаються в пам'яті (предметів, об'єктів та явищ як важливих і позитивних, як другорядних і негативних, саме коли мова йде про виховання особистості). Тим самим, створюються умови відтворення зв'язків між значеннями і сутностями понять з образом предметів дійсності та оперування чуттєвими образами цих предметів у свідомості дитини вже на рівні засвоєння не лише знань, а головне моральних установок, правил та настанов.

Важливим моментом у процесах засвоєння навчального матеріалу є те, що опосередковані мовою такі уявлення завжди усвідомлені особистістю, а отже відтворені у думці, пізніше у слові і дії є основою її вчинків і поведінки у навколишньому середовищі. Тому важливим у контексті останнього є розуміння того, що комплекс усвідомлених особистістю уявлень, навіть за значної їх пізнавальної широти, ще не може бути головним детермінуючим фактором ефективності процесів виховання й самовиховання особистості, оскільки вони, тобто уявлення, про об'єкти, події і явища навколишньої дійсності мають бути, насамперед, проаналізовані особистістю. А відтак, систематизовані і ієрархічно вибудовані відповідно до конкретної життєвої ситуації, як новий чи удосконалений моральний конструкт вчинків, дій і діяльності у її межах. За цих умов знання, конструктивно вибудовані із певних логічно пов'язаних між собою уявлень, емоційно переживаються особистістю, стають основою її переконань і ціннісних орієнтирів, детермінуючи процеси формування нової потреби у їх набутті уже на новому "витку спіралі" розвитку особистості.

Однак, не слід забувати, що значний обсяг інформації учні здобувають опосередковано в процесі спілкування з педагогами, однолітками, старшими учнями, батьками, а також опрацьовуючи самостійно традиційні та електронні носії інформації (підручники, посібники, довідники, комп'ютерні моделі і схеми тощо). За цього підходу провідним є взаємозв'язок між мовою і чуттєвим досвідом дитини, і чим він більший, тим ефективніше відбувається процес пізнання і засвоєння особистістю соціального досвіду, який забезпечує поступальний розвиток дитини, сприяє формуванню її духовного світу, через формування ціннісно вивіренних особистісних ставлень до власних вчинків і дій. А в подальшому, слідуванню і дотриманню у власній поведінці і діяльності, вироблених суспільством морально-етичних норм взаємодії з оточуючим світом. Це дає підстави стверджувати, що чуттєве відображення дійсності можна розглядати в якості початкового етапу суспільно-історичного, наукового, так і суто навчального пізнання дитиною дійсності та її розвитку в індивідуальному і суспільно-моральному контекстах.

Водночас, слід наголосити на тому, що чуттєві форми відображення у свідомості особистості навколишньої дійсності забезпечують переважно набуття знань про окремі предмети, їх певні характеристики та елементарні просторові зв'язки. Це пояснюється, насамперед, обмеженими можливостями органів відчуття людини, так без спеціальних приладів ми не можемо побачити молекули й атоми, віруси й мікроби, не чуємо деяких високих чи низьких частотних коливань тощо. Тому, компенсуючи цей недолік у процесах пізнання об'єктів і явищ, людина може спиратись на їх предметні, знакові чи комп'ютерні моделі.

Відтак, відчуття, сприймання й усвідомлення, хоча і є першими етапом процесу пізнання дійсності й відповідно психолого-педагогічним підґрунтям її розвитку, однак не забезпечують умов для глибокого науково аналізу і проникнення у сутність об'єктів і явищ, тих складних взаємозв'язків і взаємозалежностей, котрі існують між ними. Це дає підстави стверджувати, що лише здійснений особистістю системний аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, а відтак узагальнення та систематизація у науковому і навчальному пізнанні забезпечують різноманітні форми раціонального відтворення дійсності через поняття, судження та умовиводи, а відтак мають безпосередній вплив на спрямування, інтенсивність індивідуальних зусиль особистості у її вчинках і діях.

Отже, актуальним у контексті розгляду означеної проблеми є логічна єдність чуттєвого і раціонального у процесах пізнання, оскільки перше - дає уявлення про окремі характеристики об'єкта і явища, тоді як останнє, шляхом узагальнення цих окремих характеристик, забезпечує умови пізнання цілого. Саме пізнання цілого (загального) передбачає складний синтез і взаємодію чуттєвих і розумових компонентів відтворення дійсності як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях пізнання. У цих процесах на емпіричному рівні наукового і навчального пізнання переважно формується загальне одностороннє й абстрактне уявлення про об'єкти і явища навколишнього середовища, тому такі знання є не повними і їх застосування на практиці для глибокого осмислення предмету пізнання виявляється не достатньо.

Такий стан речей пояснюється, насамперед, тим, що емпіричні знання особистість набуває у процесі життєвого досвіду, завдяки і за допомогою органів відчуття, під час спостереження за об'єктами і явищами довкілля, проведенні аналізу результатів власних вчинків і дій та відповідної реакції оточуючих на них. Саме останнє, як свідчать результати досліджень, має суттєве значення у процесах виховання особистості у позашкільному навчальному закладі, оскільки переважаючим концептуальним підходом до побудови навчально-виховного процесу у цих навчальних закладах є саме виховуючи навчання у всьому різноманітті навчально-виховного змісту, форм, методів і засобів його реалізації. Тому, здобутий дитиною на основі саме таких теоретико-методичних засад побудови навчання та виховання у позашкільних навчальних закладах емпіричний матеріал, за своєю сутністю є чуттєвим відтворенням зовнішніх ознак та характеристик предмету пізнання, які сприймаються без перешкод органами відчуття дитини. Отже, на емпіричному рівні змістові характеристики мислення базуються на здобутому життєвому досвіді особистості, а "...логічною формою емпіричного мислення є окремо взяте судження або ж їх певна система чи констатація факту...., які аналізується індивідом, тим самим детермінуючи емоційно-ціннісне їх осмислення з екстраполяцією на сутність власних вчинків і дій..." [6, с. 21-25].

У свою чергу характерною ознакою теоретичного пізнання є визначення й обгрунтування сутності об'єктів і явищ,

взаємозв'язків і взаємозалежностей, які не можуть безпосередньо сприйматися чуттєво. Тобто виходячи за межі чуттєвої сфери людини, теоретичне пізнання виконує функцію синтезу й аналізу прихованих залежностей, внутрішніх закономірностей, законів та механізмів, пізнання яких забезпечує ефективне формування й розвиток наукового світогляду особистості, її духовного світу, віддзеркалюючи здобуті знання у призмі ціннісних орієнтирів суспільства.

Так у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів охарактеризований вище шлях пізнання об'єктів і явищ навколишнього середовища є найбільш ефективним саме у процесі організації і здійснення практичних занять, проведенні дослідницької діяльності, конкретної суспільно корисної, масової, природоохоронної роботи, конструюванні і моделюванні соціоприродних та технічних систем і моделей, моніторингу довкілля тощо. У процесі цих занять виникає протиріччя між рівнем вже здобутих учнями знань, інтелектуальних умінь, сформованих практичних навичок і необхідністю набуття нових, оскільки за цих умов стає можливим проникнення у сутність прихованих ззовні внутрішніх зв'язків і взаємозалежностей об'єктів і явищ. Тобто виділення та характеристика причинно-наслідкових зв'язків, функціональних можливостей, часових і просторових меж, дає змогу усвідомити в історичному контексті появу, розвиток та завершення будь-якого соціоприродного явища. Тим самим особистість впритул наближається до розкриття внутрішньої сутності об'єктів і тих процесів, які протікають у межах навколишнього середовища. Разом з тим набуті системні теоретичні знання учнів, хоча і відіграють важливе значення у становленні і розвитку особистості в соціокультурному середовищі, однак без застосування їх на практиці "є лише примарним багажем, який немає ні особистісної, а тим паче соціальної значущості" [7].

Оскільки практика може бути віднесена до всіх сфер людської діяльності і мислення, водночас маючи суто особистісну належність до певних дій конкретного індивіда в соціоприродному середовищі, розглядається нами як досить специфічний і водночас цілеспрямований спосіб діяльності цього конкретного індивіда. За такого підходу, теоретична діяльність школяра забезпечує відтворення у свідомості реальних об'єктів і явищ довкілля, не змінюючи їх, тоді як за безпосереднього

практичного впливу дитини на них, переважно видозмінюються об'єкти чи явища, і водночас набуває відповідних, переважно, позитивних змін і сам суб'єкт.

Отже, немає практичної діяльності особистості, до складу якої б не входили теоретичні компоненти пізнання нею довкілля, і водночас, не існує теоретичної (розумової) діяльності без відповідних елементів практичної діяльності. Відтак практика, за своєю сутністю, є одночасно основою пізнання і критерієм істинності здобутих знань. Однак слід враховувати, що у процесі практичної діяльності одні теоретичні знання можна перевірити зразу ж, тоді як інші лише опосередковано, порівнюючи здобуті результати з уже відомими і перевіреними іншими [7].

Тобто, дитина за такого підходу розвиває й удосконалює свої знання і здібності, набуває нових умінь та навичок, тим самим маємо констатувати, що ефективність практичної діяльності особистості в довкіллі буде досягнута лише за умови, коли вона спирається не лише на одні знання, а більше навіть на сформовані моральні норми власних вчинків і дій саме у процесі реалізації цих знань на практиці. Враховуючи зазначене вище, слід наголосити на деяких характерних відмінностях практики в навчальному пізнанні від її суспільно-історичного контексту. Так, практика у навчальному пізнанні має на меті, насамперед, присвоєння (засвоєння) особистістю наукового, духовного чи соціального досвіду, набутого вже у процесі життєдіяльності минулих поколінь. Тому практика у навчально-пізнавальній діяльності учнів, супроводжуючи всі сторони засвоєння знань, формуючи важливі ціннісні орієнтири чи моральні норми, водночас не є кінцевим етапом навчального пізнання, і головне, що у процесі такої практичної діяльності не завжди створюється суспільно значущий продукт. Прикладом останнього є організація – у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів практичних форм вивчення учнями довкілля (соціоприродного і соцікультурного).

Водночас, характерною рисою навчально-виховного процесу позашкільного навчального закладу є його спрямованість, тобто значний обсяг навчальної інформації, її систематизація й осмислення саме у процесі практичних чи навчально-практичних дій у довкіллі (туристичні походи, технічне моделювання, екологічні експедиції, суспільно корисна робота тощо). Саме такий підхід, як підтверджує педагогічний досвід, є досить ефективним у розвитку навчально-пізнавальних умінь та творчого ставлення учнів до навчання і праці. Оскільки, виконуючи конкретну

практичну дію, завдяки і на основі набутих раніше знань та навичок, корегуючи власні вчинки і дії у відповідності до сформованих моральних норм, учні переконуються у необхідності набуття додаткових знань, інтелектуальних умінь і відповідно практичних навичок та подальшого удосконалення власного “Я” у всьому різноманітті його вчинків, дій і діяльності.

Саме за такого підходу в єдиному процесі досить тісно переплітаються практичні і пізнавальні дії учнів силою, яка їх детермінує в досвід чуттєвого сприйняття дійсності (переживання, ціннісні орієнтири, переконання) й абстрактне мислення. За твердженням М.І.Сметанського, ситуації такого змісту виникають у разі активної взаємодії особистості і соціального середовища (однак ми трактуємо це поняття ширше, як навколишнє середовище, тобто – соціоприродне і соціокультурне) і за своєю сутністю є діалектичним поєднанням об’єктивних і суб’єктивних факторів взаємодії особистості з його об’єктами та явищами [8, с. 4-8].

Тобто, мова йде не лише про набуття системи теоретичних знань, інтелектуальних умінь і практичних навичок, але й про необхідність і обов’язковість їх закріплення у сутності вчинків і дій дитини. Однак, навіть сформована активна позиція особистості стосовно знання і його практичного втілення не може розглядатись як одномоментний акт, оскільки домінантою у цих процесах має стати системний характер набуття цих знань під час їх практичної реалізації особистістю у пізнанні дійсності як основи її духовного розвитку, ціннісного ставлення до дійсності і самої себе. Тобто, такий шлях передбачає рух дитини від теорії (обов’язково логічно вибудованих і засвоєних теоретичних знань) до практики, від загального до конкретного, а отже від наслідку до причини.

Ще одним шляхом підвищення ефективності процесу закріплення учнями знань на ідеях виховуючого навчання у навчально-виховному процесі, а отже набуття системності наукових знань, є виявлення і усвідомлення загальних особливостей об’єкту чи явища, окремих закономірностей і законів їх функціонування та відповідно впливу наслідків цих процесів на довкілля, суспільство чи окрему громаду. У сукупності це дає змогу визначити коло і сутність причинно-наслідкових зв’язків предметів (об’єктів) і явищ довкілля, вчинків і дій, оточуючих не лише в їх знаннєвій значущості, але набагато більше у процесах становлення зростаючої особистості як Людини в притаманній їй високій духовності, моральній стійкості й сформованій відповідальності за власні вчинки і дії та їх наслідки..

Отже підсумовуючи можемо констатувати, що наслідком таких процесів, є формування наукового світогляду особистості, який на кожному з етапів онтогенезу дитини зазнає відповідних конструктивних змін, що дає їй змогу піднятися на вищий щабель розвитку інтелекту, духовного й морального зростання. А у тісній взаємодії навчального процесу з цілеспрямованими виховними впливами у позашкільному навчальному закладі, відбувається формування системи цінностей зростаючої особистості, поглиблення і розширення її духовного світу, що в результаті забезпечує становлення і розвиток інтелектуально, духовно та фізично розвиненої особистості.

Література:

1. Закон України “Про позашкільну освіту”. – К.: Міленіум, 2001. – С. 229-251.
2. Положення про позашкільний навчальний заклад. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 252-263.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наукове видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
5. Основи загальної психології / За ред. С. Д. Максименка. – К.: НПЦ Перспектива, 1988. – 256 с.
6. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. Кн. для учителя/ Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
7. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9-х класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія / Г. П. Пустовіт. – К. - Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
8. Сметанський М.І. Самовиховання як засіб індивідуалізації виховної роботи в школі/ М.І. Сметанський // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 4-8.

В статье обозначены особенности воспитания ребенка во внешкольном учебном заведении в психолого-педагогическом контексте с позиции доминант воспитывающего обучения.

Ключевые слова. *Внешкольное учебное заведение, воспитывающее обучение, моральные ценности, ребенок, социокультурное пространство.*

The article describes the characteristics of the child in a school educational institutions in psychological and educational context of the dominant position of educating education.

Key words: *School educational institutions in educating education, moral values, the child, socio-cultural space.*

В.В. Мачуський, м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

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].

Федоришин Б.О. допрофесійну підготовку відносить до науково-практичної системи підготовки особистості і до свідомого професійного самовизначення [5].

Цехмістер Я.В. 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 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 методiku 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” [2].

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. Знання, уміння і навички здійснюється на якісному рівні, коли вони засвоюються у процесі діяльності. Цей підхід включає в себе три рівні діяльності у допрофесійній підготовці: інформативний, пошуковий, творчий.

На інформативному рівні відбувається первинне ознайомлення учнів з особливостями майбутньої професії, необхідними якостями особистості для успішного оволодіння цією 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, залученні 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]. – К. : 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.

Рассмотрены основные теоретические аспекты допрофессиональной подготовки учащихся во внешкольных учебных заведениях.

Ключевые слова: допрофессиональная подготовка, внешкольное образование, профессиональное самоопределение учащихся.

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.

УДК 37.017.4:374

О.В. Салтикова, м. Кіровоград

ДІАГНОСТИКА ВИХОВАНOSTІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті представлено результати констатувального етапу дослідження виховання громадянської відповідальності старшокласників у позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: громадянська відповідальність старшокласників, позашкільний навчальний заклад, громадянські цінності.

Актуальність дослідження проблеми виховання громадянської відповідальності старшокласників зумовлене загостренням суперечностей між об'єктивною потребою вирішення пріоритетного завдання системи освіти в нових трансформаційних умовах сучасного періоду українського державотворення, а саме громадянського виховання дітей та молоді і станом розробки проблеми у наукових джерелах; між потребою самореалізації особистості вихованця як громадянина в умовах позашкільного навчального закладу і системою традиційного навчально-виховного процесу, який не здатний сьогодні ефективно вирішувати такі завдання; між необхідністю виконання завдань громадянської освіти і виховання підростаючого покоління і низькою результативністю виховних дій в педагогічній практиці.

Визначенню педагогічних засад громадянської освіти та виховання учнівської молоді на сучасному етапі присвячено праці І. Беха, І. Зязюна, О. Кононко, В. Кременя, О. Сухомлинської, К. Чорної та інших. Дослідженню вагомих аспектів проблеми виховання особистості, в якій органічно поєднуються високі моральні чесноти, громадянська позиція, патріотизм, почуття обов'язку та відповідальності перед суспільством присвячено дослідження Н. Дерев'янка, П. Єгорова, М. Задерихіна, І. Жадан, І. Іванчук, П. Ігнатенко, П. Кендзьора, Л. Крицької, В. Поплужного, С. Рябова, О. Сухомлинської, К. Чорної, М. Левківського, М. Савчина та ін.

У виконанні пріоритетних завдань національної системи освіти важливу роль відіграють позашкільні навчальні заклади,

особливість виховного процесу яких зумовлює широкі потенційні можливості у сфері виховання учнівської молоді, громадянського виховання, зокрема. Суттєві аспекти виховання учнів у позашкільних навчальних закладах відображені у працях О. Биковської, В. Вербицького, Г. Пустовіта, Т. Сущенко та ін.

Метою статті є в представлення деяких результатів емпіричного дослідження стану вихованості громадянської відповідальності старшокласників – вихованців позашкільних навчальних закладів, зокрема визначення загальних тенденцій, передумов вирішення такого завдання.

Насамперед представимо основоположні теоретичні позиції в межах проблеми.

Громадянська відповідальність є якістю, для становлення якої особистість має володіти певними характеристиками. Необхідними передумовами становлення громадянської відповідальності особистості нами визначено наступні: особиста відповідальність, патріотичні почуття особистості.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що сутність *почуття відповідальності* розглядається як “усвідомлена необхідність співвіднесення власної поведінки із суспільними нормами та установками. Є характеристикою будь-яких відносин, в яких перебувають люди, і стосується різних аспектів їхньої діяльності, визначаючи її спрямованість. Виявляється у свідомості, характері, почуттях, різних формах просоціальної поведінки і свободі вибору. Тісно пов’язана зі знанням об’єктивних законів розвитку суспільства, рівнем освіти і культури” [3, с. 106]; *почуття громадянської відповідальності* розглядається як переживання відповідності наслідків власної діяльності громадянському обов’язку [2, с. 66].

На основі аналізу теоретичних підходів до громадянського виховання (І. Беха, В. Кременя, О. Сухомлинської, К. Чорної та ін.) розглядаємо сутність *громадянської відповідальності особистості* як соціальне настановлення найвищої форми вияву особистої (персональної) відповідальності особистості як суб’єкта відносин “громадянське суспільство – держава”.

В контексті дослідження суттєве значення мають концептуальні основи виховання особистості, розроблені І. Бехом, зокрема, теза про те, що відповідальність за виховання себе несе сама людина, яка під впливом вихователя, суспільства створює себе як особистість [1].

Аналіз наукових теорій і концепцій громадянського виховання, сучасних підходів до визначення сутності поняття “громадянська відповідальність”, дозволили визначити наступні компоненти у структурі поняття: *раціонально-поняттєвий* (пізнавально-мисленнєва сфера), *емоційно-рефлексивний* (переживання, в основі якого визначена можливість об’єктивного порівняння), *мотиваційно-ціннісний* (ціннісні орієнтації), *діяльнісний* (вмотивована діяльність на основі умінь і навичок).

У якості критеріїв вихованості громадянської відповідальності особистості нами визначено наступні: *розуміння сутності громадянознавчих понять, інтеріоризація громадянських цінностей, готовність брати на себе відповідальність, соціальна активність*.

Відповідно до розроблених критеріїв і показників визначено 5 векторів спрямованості громадянської відповідальності старшокласників (типологія), а саме: *ідеальний* (“ідейна самовідданість”), *реальний* (“служіння суспільству”), *формальний* (“усвідомлення необхідності”), *відсторонений* (“непричетність”), *негативістичний*.

З метою визначення стану проблеми виховання громадянської відповідальності учнівської молоді у позашкільних навчальних закладах розроблено комплекс діагностичних методик, проведено дослідження в умовах позашкільного виховного середовища. Реалізація завдань констатувального етапу дослідження здійснювалася під час Всеукраїнських зборів Лідерів учнівського самоврядування на базі оздоровчого центру “Лідер” (2008 р., 2009 р.) – 37 і 62 особи відповідно, Дитячого центру “Молода гвардія” (2009 – 2010 рр.) – 68 представників регіонів України, Міжнародного дитячого центру “Артек” (2010 р.) – 56 осіб. Респонденти представляли гуртки гуманітарного профілю позашкільних навчальних закладів України, зокрема міст Києва, Білої Церкви, Дніпропетровська, Чернігова, Луганська, Чернівців. Також до основних результатів включені дані опитування вихованців Кіровоградського ОЦДЮТ, позашкільних навчальних закладів Кіровоградської області і Кіровоградського ліцею сфери послуг.

Аналіз результатів експериментального дослідження дозволяє зробити висновки про необхідність врахування у вирішенні завдань громадянського виховання особистості того, що суттєвими чинниками формування громадянської відповідальності старшокласника є як організовані впливи

навчально-виховної практики (розроблені в межах дослідження), так і об'єктивні, стихійні, непередбачувані, спонтанні впливи макросередовища (соціальна, економічна ситуація в країні; рівень відповідальності держави; загальний рівень духовної, політичної, правової культури суспільства тощо).

Враховуючи окреслені передумови, з метою визначення загальних тенденцій у молодіжному середовищі як чинника виховання громадянської відповідальності учнів ПНЗ, здійснювалося додаткове дослідження. Опитування респондентів проводилося періодично протягом трьох років і охоплювало 387 старшокласників – вихованців позашкільних навчальних закладів. Для виявлення загальних показників векторної спрямованості громадянської відповідальності старшокласників, з метою коригування в подальшому значень індикаторів основних показників, ми користувалися випадковими вибірками, які включали представників різних регіонів країни, приблизно однаковий розподіл за статевими ознаками, та за місцем проживання (місто, сільська місцевість). Такий підхід дозволив отримати усереднені результати стану векторів вихованості громадянської відповідальності старшокласників в різних областях України, що буде слугувати *критерієм відповідності* в подальшому емпіричному дослідженні.

Аналіз відповідей на запитання блоку опитувальника, спрямованого на визначення стану за критерієм *розуміння сутності громадянськознавчих понять (раціонально-поняттєвого компоненту)* засвідчив, що, розкриваючи своє розуміння поняття “громадянин”, старшокласники пов’язують його з “приналежністю до місця проживання”, (64,3%), “двосторонніми відносинами з державою” (23,7%). Лише деякі опитані (3,9%) пов’язують “громадянство” з виконанням обов’язків, юридичною і правовою відповідальністю перед державою – решта старшокласників (8,1%) не змогли дати відповідь на це запитання.

Характеризуючи поняття “громадянське суспільство”, 67% старшокласників вказали, що це “сукупність”, “група”, “колектив”, “народ”, 32% респондентів виділили ознакою громадянського суспільства “дотримання законів і відповідальність перед державою”, 12% – “рівноправність”, 4% -визначають головною рисою суспільства “людину на першому місці”; 3% вказують на “участь в процесі контролю над органами влади недержавних громадських організацій,

установ”. 8% учнів старших класів визначають поняття як “країну, в якій надається громадянство” і навіть “ суспільство усіх громадян однієї раси”, (29%) опитаних не відповіли на запитання.

У відповідях старшокласників відзначені поодинокі випадки співвідношення понять “громадянське суспільство” з поняттям “демократія”, отже, можна узагальнити, що старші школярі недостатньо розуміють сутність категорії, на когнітивному рівні не пов’язують становлення правової, демократичної держави з розвитком громадянського суспільства.

51% старшокласників, розкриваючи поняття “демократія”, виокремили “свободу слова, думки”, “право вільного вибору”, 39% опитаних визначили як “форму правління” - “народовладдя”. серед демократичних принципів 3% старшокласників були названі принцип більшості, системи вільних виборів, контролю народу за діяльністю влади; 7% не висловили власної думки.

Аналіз одержаних результатів дозволяє зробити висновок про те, що більшість старшокласників не мають повних знань і уявлень про сутність громадянської відповідальності. 44% опитаних вважають визначене соціальне настановлення “відповідальністю за свої дії”, 23% – “виконанням обов’язків”, 12% старшокласників вказують на “відповідальність перед державою”, 6% - “відповідальність перед собою і суспільством”, 3% вбачають у громадянській відповідальності конкретні дії щодо покращення життя народу, країни, 3% представили інші відповіді; відмовилися відповідати 9% старшокласників.

При визначенні старшокласниками сутності поняття “громадянських прав і обов’язків” 58% респондентів зробили зсилку на регулювання цього питання Конституцією України, при цьому 48% основними визначили право на “життя, освіту, медичну допомогу, сім’ю”, 34% розширили перелік правом на “свободу слова”, “відпочинку”, “совісті”, “віросповідання” та інші; 18% – не відповіли, або ухилилися від конкретної відповіді. серед визначення обов’язків старшокласники (7%) зазначили “сплачувати податки, поважати права інших, нести військову службу, брати участь в виборах”, 4% – “відповідати за свої вчинки”, “навчатися”. інші (89%) не розкрили змісту поставленого запитання.

Такі результати засвідчують загальний низький рівень розуміння основних понять громадянознавства, зокрема, сутності поняття громадянської відповідальності особистості, а також примітивне трактування прав і обов’язків громадянина України.

Аналіз результатів запитань наступного блоку діагностики мав на меті з'ясувати стан розуміння сутності громадянської відповідальності старшокласниками. Слід зазначити, що тільки 4% опитаних проявили критичність мислення в розгляді неоднозначних ситуацій і запропонували свій варіант відповідей, у відповідях 88% старшокласників прослідковується нестабільність громадянської позиції оцінки ситуації. в цих випадках старшокласники надавали відповідь не з усвідомлення сутності громадянської відповідальності особистості, а на основі узагальнень власного життєвого досвіду або стереотипних моделей поведінки, прийнятої в суспільстві (або в оточенні старшокласника).

Наведені дані засвідчують, що цей показник раціонально-поняттєвого компоненту громадянської відповідальності є недостатньо сформованим, що негативно впливає як на оцінні судження старших школярів, так і в проєкції на їхню поведінку в умовах реальних подій.

Наступні результати опитування засвідчують стан сформованості *мотиваційно-ціннісного компоненту* (за критерієм *інтеріоризація громадянських цінностей*) громадянської відповідальності старшокласників. Серед запропонованих громадянських цінностей розподіл виборів старшокласників наступний: “свобода” – 32%, “толерантне ставлення до чужих поглядів, якщо вони не суперечать абсолютним і національним вартостям” – 21%, “права людини на життя, власну гідність, безпеку, приватну власність, рівність можливостей тощо” – 19%; 27% опитуваних виділили інші громадянські цінності з переліку, 1% старшокласників визнав пріоритет ідеї громадянськості над ідеєю держави.

Серед інструментальних цінностей вибори розподілилися серед цінностей, зокрема “сміливість у відстоюванні своєї думки і поглядів”, “громадянський обов’язок”, “незалежність”, “патріотизм”, “емпатія” та інші.

Аналіз результатів визначення ціннісних орієнтацій учнівської молоді у сфері громадянських цінностей засвідчує безособистісний підхід до виконання завдання опитуваними. Серед відповідей не представлено жодної власної системи ціннісних орієнтацій, що вказує на проблемний аспект “критичність мислення” старшокласників. Включили до переліку цінностей “громадянську відповідальність” як одну з інструментальних цінностей 4% старшокласників, що

підтверджує актуальність і, водночас, проблематичність проблеми виховання громадянської відповідальності учнівської молоді на сучасному етапі створення національної системи виховання.

Дослідження за критерієм *готовності старшокласників брати на себе відповідальність* засвідчили, що внутрішня мотивація до здійснення громадянсько-відповідальних дій сформована у 17% старших школярів (переважна більшість учасників дослідження – соціально-активні старшокласники). Інші результати підтверджують невідповідність реального і потенційного аспекту дій у переважній більшості старшокласників, що засвідчує тенденцію зниження усвідомленої громадянської активності підростаючого покоління в майбутньому.

Узагальнення результатів визначення сформованості *патріотичних почуттів* респондентів як передумови становлення громадянської відповідальності засвідчило, що рівню “громадянського патріотизму” належать відповіді 18,1% респондентів, до оптимального рівня розвитку патріотичних почуттів - 53,6%, і “громадянська інфальтивність” виявлено у 28,3% старшокласників.

Ретроспективний аналіз даних дослідження дає можливість констатувати, що задоволення основних потреб старшокласників у визнанні, самоствердженні значною мірою впливає на соціальний розвиток, формування громадянської відповідальності старшокласників. Задоволення даних потреб позитивно позначається на формуванні соціальної зрілості, відповідальної поведінки старшокласника, на ідентифікації його з оточуючими людьми, ровесниками, а незадоволення – гальмує процес формування громадянської відповідальності, соціалізацію особистості, послаблює зв'язки з іншими людьми, породжує почуття неповноцінності, соціальну пасивність.

Однією з причин такого виявлення є те, що понад 50% старшокласників не змогли назвати головні ознаки відповідальності, підміняючи їх суто зовнішніми характеристиками, що свідчить і про те, що відповідальність для них є лише зовнішнім атрибутом, неусвідомленою моральною нормою.

Аналіз результатів дослідження вихованості громадянської відповідальності старшокласників підтверджує, що, незважаючи на кардинальне реформування системи освіти, для великої частини старшокласників залишається характерною пасивна

позиція “виконавців” за умови постійного контролю з боку дорослих. Як свідчить аналіз педагогічної практики, досить поширеним на сьогоднішній день є тип особистості зі зниженим почуттям відповідальності, “розмитим” почуттям громадянського обов’язку, підвищеною егоцентричністю, низьким рівнем сформованості патріотичних почуттів та ін.

У старшокласників виявляється суперечність між прагненням до самовдосконалення, самореалізації та їх некомпетентністю у напрямку соціального розвитку, громадянського самовизначення.

Визначені проблемні аспекти сформованості передумов громадянської відповідальності особистості потребують подальшого дослідження. Метою наступного дослідницького етапу стане отримання якісних показників типів громадянської відповідальності старшокласників за визначеними критеріями, а також узагальнення і аналіз результатів векторної спрямованості громадянської відповідальності старшокласників. Аналіз результатів дослідження в цьому напрямку стане предметом наступних публікацій з даної проблематики.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : [підручник] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Виховання громадянина. Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навч.-метод. посіб. / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – 250 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

В статье представлены результаты констатирующего этапа исследования воспитания гражданской ответственности старшеклассников во внешкольных учебных учреждениях.

Ключевые слова: *гражданская ответственность старшеклассников, внешкольные учебные учреждения, гражданские ценности.*

The article presents the results of the primary breeding experiment study of senior civil liability in out-of-school educational institutions.

Key words: *senior civil responsibility, out-of-school educational institutions, seniors civil liability, out-of-school educational institutions, civic values †.*

УДК 37.035:374

А.Е. Бойко, м. Київ

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Теоретично обґрунтовано сутність та визначено структуру “творчого самовираження молодших школярів” у позашкільних навчальних закладах на основі узагальнення концептуальних підходів до даної проблеми.

Ключові слова: творчість, творче самовираження, молодші школярі, позашкільні навчальні заклади.

У сучасному динамічному суспільстві дедалі більше збільшується потреба в розвитку творчих можливостей людей для того, щоб з їхньою допомогою знайти відповіді на найскладніші питання, які висуває наша доба. Рівень розвитку інтелекту та творчого потенціалу є тим визначальним чинником, який найбільш впливає на ефективність діяльності кожної особистості. Однак нинішня освітня система не орієнтується посправжньому на формування інтелекту і творчості підростаючої особистості, акцентуючи більше увагу на знанневому підході розвитку школярів.

Це актуалізує проблему творчого самовираження дітей, особливо в молодшому шкільному віці, який виступає періодом інтенсивного становлення особистості. Бути в змозі постійно змінюватися у мінливому світі, на нашу думку, є проявом творчого самовираження, тобто проявом своєї неповторності, унікальності. Оскільки, за твердженням Т. Любарта, саме творчість є центральною ланкою діяльності будь-якої особистості, коли вона намагається вирішувати нові проблеми або повинна гнучко підлаштовуватися до змін оточуючого середовища [4, с. 193].

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про те, що проблема творчого самовираження особистості вивчається в різних аспектах: філософських (Д. Богоявленська, В. Муляр); психологічних (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, О. Киричук, І. Кон, А. Лук, А. Маслоу, В. Моляко, А. Петровський, В. Рибалка, К. Роджерс, Є. Яковлева); педагогічних (А. Аніщук,

Л. Березовська, О. Баришева, С. Гармаш, Ю. Грібов, Л. Калашнікова, Н. Комісаренко, Л. Левченко, Т. Нікішина, Л. Рибалко, Л. Середюк, С. Сисоєва, Т. Сущенко) та ін.

Проте вміння пред'явити себе світові, висловити свою унікальність є проблемою для більшості людей. Вимагання школою від дітей швидкого засвоєння великої кількості інформації призводить до того, що школярі дедалі більше діють за заданими схемами чи шаблонами. Така поведінка часто спричиняє переживання особистістю безглуздості свого існування, почуття протесту проти вимог суспільства, що не дозволяє відхилитися від прийнятих норм. Позашкільна освіта покликана виступити тим простором життєдіяльності дитини, в площині якої вона здобуває необхідну основу для творчого самовираження, розвитку своєї індивідуальності, неповторності образу своєї особистості.

Отже, мета статті полягає у з'ясування сутності та визначенні структури “творчого самовираження молодших школярів” у позашкільних навчальних закладах на основі узагальнення концептуальних підходів до даної проблеми.

У зв'язку з новими тенденціями розвитку суспільства виникає необхідність створення нових технологій, які б забезпечували розкриття та формування творчого потенціалу дитини. Окрім важливості поняття “самовираження”, в педагогічній літературі не менш актуальним є поняття “творче самовираження” як процес, що дозволяє дитині виявляти та реалізовувати свої здібності в просторі культури, самостійно брати участь у створенні цього простору. Проте проведений аналіз літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що поняття “творче самовираження” ще не знайшло в сучасній педагогічній дослідженні достатньо стійкого визначення.

З огляду на відсутність чіткого визначення поняття “творче самовираження молодших школярів” у позашкільних навчальних закладах, насамперед, розкриємо зміст таких провідних категорій, як “творчість” і “самовираження”, які і будуть складати основу для з'ясування сутності поняття “творче самовираження”.

Психолого-педагогічні дослідження приділяють велику увагу вивченню питань проблеми творчості, що зумовило появу значної

кількості його трактувань. Але в контексті нашого дослідження важливими є такі підходи до розуміння поняття “творчість”:

- необхідна для повноцінного життя людини форма її існування; пошук сенсу життя невід’ємно пов’язаний із творчим відношенням людини до дійсності (А. Маслоу, К. Роджерс);
- один з видів людської діяльності, спрямованої на вирішення протиріччя (розв’язання творчого завдання), для якої необхідні об’єктивні (соціальні, матеріальні) і суб’єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності), результат якої має новизну й оригінальність, особисту та соціальну значимість, а також прогресивність (В. Андрєєв);
- процес створення, відкриття нового, що раніше для певного конкретного суб’єкта було невідомим (В. Моляко);
- діяльність, що веде до розвитку особистості, до її самореалізації в процесі створення матеріальних і духовних цінностей (В. Цапок);
- суспільно-корисна, прогресивно спрямована перетворююча діяльність, у процесі якої створюються не тільки матеріальні і духовні цінності, але й здійснюється саморозвиток, самореалізація і самого суб’єкта творчості (І. Канєвська);
- один із засобів підвищення емоційного тону учнів, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції і, головне, актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю – переживання радощів від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі (В. Рибалка) [6, с. 93-94].

В контексті нашого дослідження необхідним видається і розуміння сутності феномену “самовираження”, що являє собою виявлення особистістю своєї індивідуальності, розкриття власного “Я”, своїх думок, настрою, переконань. Засобами самовираження виступають вчинки, поведінка, творчість, спілкування [7, с. 400]. Іншими словами, це здатність особистості, яка формується і розвивається, в процесі різних видів діяльності актуалізувати і максимально використовувати свої задатки та можливості.

В дослідженнях В. Гладиліної поняття “самовираження” прямо пов’язане з творчою діяльністю індивіда, при цьому під творчою діяльністю мається на увазі не тільки вираз себе

засобами мистецтва, але й соціальна, технічна та інші види творчості. Саме в процесі самовираження людина розкриває свій потенціал і проявляє свої можливості, а також отримує задоволення від своєї діяльності. Самовираження – це процес реалізації свого творчого потенціалу, який носить переважно індивідуально-особистісний характер [2, с. 11].

Так, дослідники Ю. Грібов та С. Сисоєва творче самовираження трактують однаково, розуміючи під ним “здатність людини до побудови свого образу світу, свого світовідчуття (в слові, зображенні, музиці, діях тощо) та самого себе в цьому світі” [3, с. 58; 6, с. 134].

Аналізуючи творче самовираження педагога, Т. Нікішина творче самовираження відносить до особливої складової процесу самореалізації. Поняття “творче самовираження” визначається нею в кількох аспектах. По-перше, це процес, який репрезентує прояви особистості в усіх виражальних можливостях, які демонструють систему цінностей, переживання, настрої, задатки, думки, творчий потенціал у власній продуктивній діяльності, що будується як відповідь на потреби особистості і є реалізацією особистої мети. По-друге, це самодіяльність особистості, в якій виявляються знання, уміння, навички, підходи до здійснення, досвід інших поколінь у створенні власних продуктів діяльності чи зміні діяльності; самореалізація особистості у процесі створення матеріальних і духовних цінностей, які сприяють поширенню меж людських можливостей. По-третє, це один із найвагоміших складних процесів, що сприяє професійному становленню особистості педагога як фахівця високого рівня через особисту діяльність [5, с. 155].

Можемо констатувати, що потреба в самовираженні, за дослідженнями гуманістичних психологів (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сатир, Е. Фромм та ін.), є однією з основних для людини. В процесі постійного розвитку, особистість прагне до послідовного виявлення своїх прихованих (потенційних) можливостей. Але, як і всяка інша потреба, вона вимагає адекватних способів її задоволення та реалізації. Для людини адекватними формами задоволення потреби є культурно вироблені засоби.

Тому, в контексті нашого дослідження, значущими видаються положення Є. Яковлевої про парадокс творчого самовираження,

який вона вбачає у тому, що для здійснення творчого самовираження необхідне цілковите оволодіння культурними нормами. Але, з одного боку, оволодіння ними є для суспільства гарантією того, що творче самовираження здійснюватиметься в певних культурно заданих рамках, не завдаючи суспільству шкоди і не руйнуючи його засад. З іншого боку, культурно вироблені засоби є тим матеріалом, що використовується в творчому самовираженні. Якщо із засвоєнням культурно заданих зразків процес особистісного розвитку завершується, то це призводить до стереотипізації, шаблону. Якщо ж таке засвоєння є лише певним етапом розвитку, за яким слідує вільне і гнучке творче використання засобів для вираження власної індивідуальності, то воно відкриває практично безмежні можливості для особистісного зростання [8, с. 37].

Одними з перших культурно вироблених засобів самовираження, що опановує дитина, є ті, що належать до сфери почуттів. Вираження себе є процесом вираження своїх почуттів, що відносяться до якої-небудь події чи ситуації. Людські почуття являють собою суб'єктивну оцінку об'єктивних подій. Кожен відголос людини на життєві події носить емоційну забарвленість, яка робить реакції індивідуальними. За відсутності цієї емоційної забарвленості, власне, у людини не було б переживань, а її реакції нічим не відрізнялися б від реакцій неживих істот. Але переживання почуття і його вираження – різні речі. Для того, щоб вираження почуття могло бути проявом істинної індивідуальності людини, воно має бути адекватним, тобто відповідати ситуації і, в першу чергу, самому почуттю. На жаль, в процесі навчання й виховання підростаючої особистості цього часто не відбувається. Така розбіжність між випробовуванням почуттям і його виразом часто лежить в основі внутрішніх конфліктів.

За допомогою системи зовнішніх оцінок дитина дуже рано засвоює систему норм, тобто систему заохочень і покарань, заборон і дозволів (добре-погано, правильно-неправильно). Палітра людських емоційних реакцій широка і різноманітна. Але, залежно від прийнятих в тому чи іншому суспільстві загальноприйнятих норм, дитину вчать відчувати в конкретних ситуаціях ті чи інші переживання, джерелами яких є внутрішні оцінки подій. Тим самим закладається основа для внутрішніх

конфліктів, оскільки загальноприйняті норми в сфері емоційних переживань часто суперечать власній реакції людини. Впродовж життя у особистості виробляються стереотипи емоційного реагування, які не відповідають її справжньому відношенню до подій та явищ.

В умовах, коли людина позбавлена можливості висловити своє справжнє ставлення до подій, не йдеться ні про яку творчість. Постійно пригнічуючи себе, наголошує Є. Яковлева, людина не зможе стати творчою особистістю. Відповідно до привчених стереотипів емоційного реагування людина наполегливо намагається бути щасливою там, де вона не може бути щасливою, тобто навпаки, постійно робить себе нещасливою. А творчість – це, насамперед, щастя, переживання осмисленості свого існування. Проте всі способи людського самовираження культурно обумовлені. Тому оволодіння загальнокультурними способами є необхідною умовою будь-якого самовираження взагалі [8, с. 38].

З'ясовуючи питання про структуру творчого самовираження особистості, ми дійшли до висновку, що у сучасних дослідженнях майже відсутнє структурування даного поняття на основні компоненти, хоча існують деякі теоретичні підходи до розблення критеріїв та показників рівнів сформованості творчого самовираження особистості на різних етапах її онтогенезу. Лише в працях Т. Нікішиної вичленено чотири структурні компоненти творчого самовираження вчителя:

- *мотиваційно-ціннісний* – це сукупність мотивів і цінностей, адекватних змісту діяльності; функція цього компонента полягає у забезпеченні мотивації діяльності;
- *операційно-діяльнісний* – це система знань, необхідних для розвитку творчого самовираження, а саме – досвід, техніка, стратегія і тактика діяльності; функція даного компонента виявляється у забезпеченні формування досвіду шляхом професійного виконання діяльності;
- *результативно-діяльнісний* – це комплекс умінь, навичок здібностей та професійно-вагомих якостей, які забезпечують успішність здійснення стратегії навчально-виховної діяльності вчителя; функція компонента полягає у забезпеченні результативності власної діяльності фахівця та дає можливість для її аналізу;

– *особистісно-характерологічний* – це система особистісних характеристик учителя, які впливають на результативність його педагогічної діяльності (культура, стиль, імідж, такт); функція компонента виявляється у забезпеченні особистісно-орієнтованого підходу до формування, розвитку, аналізу професійної діяльності вчителя [5].

Даний підхід ми вважаємо не досить чітким для визначення творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. Тому підґрунтям для виокремлення основних компонентів цього поняття стали положення І. Беха, який визначає, що особливим предметом уваги в особистісно орієнтованому виховному процесі виступає “Я-концепція” дитини як сукупність усіх її уявлень про себе, поєднаних з їх оцінкою. Позитивна “Я-концепція”, без якої неможливе повноцінне виховання та розвиток особистості, передбачає: почуття впевненості у собі (тобто впевненості у здатності до того чи іншого виду діяльності, до продуктивного спілкування та взаємодії з іншими людьми, переконаність у імпонуванні їм), почуття власної потрібності, значимості. “Я-концепція” включає в себе когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти, які підлягають цілеспрямованому формуванню [1, с. 188].

За І. Бехом, когнітивний компонент “Я-концепції” передбачає усвідомлення і розуміння власних можливостей, потреб, мотивів, особливостей поведінки, тобто, як він виглядає, як його сприймають інші, і чи немає у цьому розбіжностей; усвідомлення і розуміння власної ролі у виникненні травмуючих ситуацій. Емоційний компонент “Я-концепції” формує набуття щирості відносно почуттів до самого себе й інших; набуття більшої спонтанності (самодовільності) у вираженні власних почуттів як позитивних, так і негативних. Поведінковий компонент “Я-концепції” оптимізується у напрямі закріплення нових способів поведінки, пов’язаних з підтримкою, взаємовідносинами, відповідальністю [1, с. 189].

Відповідно до цих положень, у структурі творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах нами виділено когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий (практично-діяльнісний) компоненти, які за рахунок цілісного розвитку і взаємодії забезпечують формування позитивного образу “Я”.

Когнітивний компонент творчого самовираження передбачає наявність у молодших школярів системи знань, які необхідні для розвитку творчого самовираження, усвідомлення та розуміння власних можливостей, потреб, мотивів, особливостей поведінки у процесі творчої діяльності позашкільних навчальних закладів.

Емоційно-ціннісний компонент творчого самовираження характеризує ставлення молодших школярів до дійсності, самих себе і оточуючих людей, до процесу творчості, що виявляється у відповідних переживаннях особистості та виступає мотивом для розкриття своєї індивідуальності у творчій діяльності позашкільних навчальних закладів.

Практично-діяльнісний компонент творчого самовираження молодших школярів передбачає закріплена ними здобутих знань, нових способів поведінки в процесі творчої діяльності позашкільних навчальних закладів, що виявляється в умінні об'єктивувати свою індивідуальність відповідно до прийнятих у суспільстві норм, самостійно досягати поставленої мети у створенні оригінального продукту діяльності.

Таким чином, узагальнення концептуальних підходів до розкриття сутності понять “творчість” і “самовираження” дозволило здійснити конкретизацію поняття “творче самовираження”, виходячи з цілей і завдань даного дослідження. Так, під *творчим самовираженням* молодших школярів у позашкільних навчальних закладах ми розуміємо об'єктивацію ними свого Я, своєї індивідуальності (своїх думок, настрою, переконань, прагнень, бажань) в різних видах творчої діяльності позашкільних навчальних закладах, яка виявляється в наявності у них необхідної системи знань, прагненні заявити про себе іншим та вмінні виразити свою індивідуальність у творчій діяльності.

Підсумовуючи наведене вище, маємо підстави стверджувати, що: в умовах формування інформаційного суспільства від кожного індивіда вимагається проявляти ініціативу і самодіяльність у всіх сферах життєдіяльності; істотно актуалізується проблема творчого самовираження особистості, оскільки для адекватного реагування на зміни людина повинна активізувати свій творчий потенціал, розвинути в собі здатність до творчості; найефективнішою сферою життєдіяльності, в якій молодші школярі можуть максимально розкрити і реалізувати себе виступає сфера вільного часу, в якій системі позашкільних навчальних закладів відведено особливу роль – тут діти знаходять найбільші можливості для

виховання в собі здатності проявляти свою неповторність та унікальність, творчо самовиражатись.

Проведене нами дослідження виступає підґрунтям для подальшого вивчення даної проблеми: розроблення критеріїв та показників рівнів сформованості творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : У 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади : наук. видання. – 344 с.
2. Гладилина В.И. Культурно-досуговая деятельность как средство самоутверждения и самовыражения личности подростка : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Теория, методика и организация социально-культурной деятельности” / В. И. Гладилина. – СПб., 2008. – 20 с.
3. Грибов Ю.А. Психолого-педагогические условия развития творческого самовыражения учащихся и учителей / Ю. А. Грибов // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 57-62.
5. Любарт Т. Психология креативности / Т. Любарт; пер. с фр. Д. В. Люсина. – М. : Когито-Центр, 2009. – 215 с.
6. Нікішина Т.В. Творче самовираження вчителя української мови та літератури / Т. В. Нікішина. – Харків : Основа, 2009. – 175 с.
7. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості : підр. / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.
8. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.
9. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 37-42.

Теоретически обосновано сущность и определено структуру “творческого самовыражение младших школьников” во внешкольных учебных заведениях на основе обобщения концептуальных подходов к данной проблеме.

Ключевые слова: *творчество, творческое самовыражение, младшие школьники, внешкольные учебные заведения.*

Essence of the notion creative self-expression of primary school age children is proved theoretically and its structure is determined in this article based on generalization of the conceptual approaches of this problem.

Key words: *creativity, creative self-expression, school age children, out-of-school educational institutions.*

А.В. Корнієнко, м.Київ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГУРТКАХ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті визначено організаційно-педагогічні умови виховання соціальної компетентності підлітків у гуртках декоративно-ужиткового мистецтва в позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: *соціальна компетентність, гурток декоративно-ужиткового мистецтва, позашкільні навчальні заклади.*

Сформованість соціальної компетентності у вихованців позашкільних навчальних закладів обумовлює прояв та розвиток важливих людських якостей особистості, ставлення до праці, оволодіння соціальним досвідом. Соціальна компетентність характеризує взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми, виступаючи як сукупна характеристика громадянської зрілості і одночасно як соціальна дієздатність особистості, вміння передбачати наслідки своїх дій, поведінки, дотримуватися балансу загальних та особистих інтересів у різнобічній діяльності та побудові соціальних взаємин.

Аналіз теоретичних досліджень свідчить, що проблема формування соціальної компетентності учнів досліджувалася багатьма авторами. Так, різні аспекти означеної проблеми відображено у наукових роботах: Т.Алексєєнко, І.Беха, В.Болгаріної, М.Гончарової-Горянської, А.Капської, О.Кононко та ін. Окремі аспекти і напрями позашкільної освіти і виховання, проблеми організації виховного процесу в позашкільних закладах розкрито в роботах О.Биковської, В.Вербицького, Т.Гавлітіної, Л.Ковбасенко, О.Литовченко, В.Мачуського, Г.Пустовіта та ін. Однак, вказані праці не цілком розкривають проблему формування соціальної компетентності учнів у позашкільних навчальних закладах. Подальша розробка цього науково-педагогічного напрямку передбачає дослідження і розробку ефективних умов формування соціальної компетентності, що сприяють прояву дитиною високої життєвої активності.

Метою нашої статті є визначення організаційно-педагогічних умов виховання соціальної компетентності підлітків у гуртках декоративно-ужиткового мистецтва в позашкільних навчальних закладах.

Ми припустили, що формування соціальної компетентності підлітків у гуртках декоративно-ужиткового мистецтва в позашкільних навчальних закладах ефективно здійснюватиметься за умови використання у навчально-виховному процесі:

- спрямованості змісту пізнавально-практичної діяльності підлітків на розширення їхніх уявлень про закони культури спілкування між людьми;
- поєднання у навчально-виховному процесі традиційних та інноваційних форм, методів і засобів виховання соціальної компетентності в учнів;
- відповідної методичної підготовки педагогів гуртків декоративно-ужиткового мистецтва позашкільних навчальних закладів.

Спрямованість змісту пізнавально-практичної діяльності підлітків на розширення їхніх уявлень про закони культури спілкування між людьми передбачає уміння педагога створювати на заняттях гуртків сприятливу морально-психологічну атмосферу. Вихованці не повинні відчувати зайвої емоційної напруги, страху, образи. Мова йдеться про педагогічний такт педагога, почуття гумору, про знання ним законів спілкування, про уміння створити ситуації успіху, атмосферу товариської взаємодопомоги в групі.

Таким чином, у процесі гри діти вчаться ідентифікувати себе як члени соціальної групи, вести діалог, бути готовим до співробітництва, толерантному ставленню до партнерів.

Сутністю нашої науково-дослідної роботи було створення невеликих стабільних груп підлітків за інтересами. Організація таких груп була ефективною для формування таких притаманних для соціальної компетентності якостей як самостійність, відповідальність, самопізнання, самоповага, рефлексивність, довіра до інших, уміння встановлювати контакти та співпрацювати з іншими людьми тощо. Групи за інтересами були також сприятливим середовищем для підвищення самооцінки, оскільки така група створювала найкращі умови для активної участі кожного у вирішенні власних і спільних проблем, що важливо у формуванні соціально компетентної особистості.

Наприклад, ми пропонували гуртківцям спільно виготовити вироби з різних матеріалів, використовуючи різну технологію,

але з однаковою назвою. Група ділилася на команди (їх кількість залежала від завдання). Кожній команді давалося завдання створити композицію, використовуючи різні техніки. Перша група дітей створювала композицію, використовуючи акварельні фарби (в техніці по-мокрому), доповнюючи малюнок аплікацією з природних матеріалів. Друга група дітей використовувала гуаш, акцентуючись на якомусь одному кольорі, доповнюючи роботу аплікацією-мозаїкою. Третя група дітей працювала у техніці аплікації, паперової пластики, тощо. Четверта – виготовляла виріб з глини, пластиліну чи солоного тіста. Такі творчі групові завдання розвивали уяву, творче мислення учнів, сприяли нестандартному вирішенню поставленого завдання, а також розширювали уявлення учнів про правила культури спілкування між людьми.

У навчально-виховному процесі ми поєднували інноваційні форми та методи проведення гурткових занять з загальноприйнятою методикою проведення заняття. Зокрема, це було проведення вихованцями гуртків декоративно-ужиткового мистецтва майстер-класів в гуртках іншого напрямку чи, навіть, позашкільного закладу.

Наприклад: в позашкільному навчальному закладі – СЮТ Дніпровського району м.Кієва, де проводилася наша науково-дослідна робота, вихованці гуртка декоративно-ужиткового мистецтва, а саме “Петриківський розпис” проводили майстер-клас на тему: “Великодні писанки” для вихованців гуртків науково-технічного напрямку. Побудовано цей захід було таким чином: керівник гуртка брав на себе роль ведучого, а учні-помічники сиділи за столами побригадно і виготовляли писанки, крапанки, дряпанки, восковки-бісерки. Глядачі могли все це спостерігати. Керівник гуртка в процесі заняття надавав можливість учням-помічникам продемонструвати глядачам свою роботу детально на кожному етапі виготовлення виробу. В кінці заходу, вихованці гуртків декоративно-ужиткового напрямку дарували свої вироби гостям і батькам.

Згідно з навчальним планом, розроблялися індивідуальні навчально-виховні маршрути для кожного учня, відповідно до його рівня вихованості соціальної компетентності. Особливу увагу ми приділяли учням, які мали низький рівень вихованості соціальної компетентності (занижений рівень самооцінки, відсутня взаємодія з іншими членами групи; загальноприйняті моральні цінності не є домінуючими у поведінці, спілкуванні та співпраці з однолітками та оточуючими). Попередньо з ними проводилися бесіди на теми пізнання дитиною самої себе, свого оточуючого соціального середовища. Їх діяльність ми

спрямовували на виявлення в собі недоліків і слабкостей, вчили, як можна їх виправляти, підвищувати свій рівень самооцінки, домагалися розуміння необхідності дотримання правил поведінки в гуртку, вчили співвідносити власні устремління з інтересами інших членів гуртка. Корекція цих показників проводилася за допомогою спеціально підібраних, адаптованих та розроблених нами ігор, тренінгів, вправ. У процесі заняття, ми проводили такі вправи: “Скільки в мені людей?”, “Хто я?”, “Я в сонячному промінні” [6].

Вправа “Скільки в мені людей?” проводилася таким чином: пропонувалася цитата Уільяма Джеймса: “Коли зустрічаються дві людини, на зустрічі присутні шестеро – кожен з двох, яким він себе бачить; кожен з двох, яким його бачать; кожен з двох, яким вони уявляють себе насправді”. Після декількох хвилин роздумів, задавалися питання для обговорення: “Як Ви розумієте цю фразу?”, “Як самосвідомість людини пов’язана з відношенням з батьками, друзями, однокласниками?”.

Ця вправа змушувала вихованців замислитися над тим, що крім власних забаганок у житті є ще і обов’язки, які потрібно виконувати. Діти обговорювали свою поведінку у деяких ситуаціях, а потім аналізували її.

У процесі виконання вправи “Хто я?”, ми пропонували вихованцям у стовпчик записати цифри від 1 до 20. Навпроти кожної цифри написати якості, якими вихованець себе характеризує (можна використовувати риси, почуття, інтереси для свого зображення). Кожне речення починати з займенника: “Я ...”. Потім всі вислови розташовуються за категоріями: “Я” тілесне, “Я” емоційне, “Я” розумове, “Я” соціальне. Потім задавалися питання для обговорення: “Чи легким було для Вас завдання?”, “Що особливо було важким?”, “Подивіться на співвідношення характеристик у кожній графі, які висновки Ви для себе можете зробити?”.

У бесіді вихованці відзначали, що характеризували себе як егоїста. Категорія “Я” соціально не була розкрита.

Вправу “Я в сонячному промінні” ми проводили під релаксаційну музику. Учням пропонувалося намалювати на листку сонце: коло посередині і багато промінчиків у різні боки. В центрі кола потрібно було написати своє ім’я і намалювати автопортрет, біля кожного промінчика написати що-небудь гарне про себе. Завдання згадати якнайбільше про себе гарного. Після цього вихованці вішали малюнок у себе вдома та кожного разу, згадуючи щось гарне про себе, домальовували промінчик. А якщо на душі ставало погано, діти могли подивитися на малюнок, згадати, про що думали, коли записували ту чи іншу свою якість.

На наступних заняттях, ми обов'язково цікавилися, чи вдалося будь-кому підняти собі настрій за допомогою сонця, чи намалювали додаткові промінчики. Діти розповідали, що спеціально робили добрі справи, щоб намалювати додатковий промінчик: хтось допомагав по господарству, хтось робив без нагадування дорослих домашнє завдання.

З учнями з середнім рівнем вихованості соціальної компетентності, основна робота полягала у включенні їх у діяльність, спрямовану на допомогу ближньому. Ці діти знали про свої недоліки, але не приймали їх до уваги; мали достатні комунікативні здібності, але не брали проявляли ініціативу у міжособистісній взаємодії; були здатні до співпраці, але більше прагнули до самостійної роботи; при необхідності могли співпрацювати з іншими членами групи. Прямого порушення норм соціальної поведінки у таких дітей не було, проте вони не завжди могли протистояти негативним зовнішнім впливам.

Робота з такими дітьми ґрунтувалася на залученні їх до проведення виставок, майстер-класів, виконання колективних завдань тощо. Цьому передувало проведення ігор, в процесі яких діти усвідомлювали необхідність і переваги колективної роботи. Наприклад, нами на заняттях гуртків декоративно-ужиткового мистецтва проводилася гра “Змії та бджоли”.

Для проведення гри “Змії та бджоли” всі учасники розділялися на дві групи. Одна команда “бджоли”, а друга змії. Кожна група мала вибрати свого “короля”. “Королі” мали вийти з кімнати та чекати, доки їх покличуть. У цей час ведучий ховав два предмети, які мали розшукати “королі”. “Король бджіл” мав знайти “мед” (губку), а “король змії” – “ящірку” (олівець). “Бджоли” і “змії” мали допомагати своїм “королям”, видаючи тільки звуки (“бджоли” мали жужжати, а “змії” – шипіти). Звук мав ставати сильнішим, коли “королі” наближалися до предметів. Перемагала та команда, яка знайшла предмети перша.

Після гри ми проводили опитування: “Як Ви почували себе у ролі “короля бджіл” (змії)?”, “Ваші групи добре Вам допомагали?”, “Як Ви вважаєте, губку і олівець однаково було шукати?”, “Ви можете привести конкретні приклади, коли з кимось співробітничали?”, “Як Ви вважаєте, чи діє у нашому колективі принцип співробітництва? Від чого це залежить?”.

В обговоренні діти зазначали, що королем можна бути тільки тоді, коли тобі допомагають. Ті, хто був королем у грі, дякували

своїм командам за підтримку, відзначали, що в цьому завданні як ніколи потрібна була співпраця.

Учні, які мали високий рівень, були помічниками керівника гуртка, допомагали у доборі матеріалу до заняття, були організаторами проведення масових заходів.

На початку експерименту, з метою удосконалення підготовки педагогів гуртків декоративно-ужиткового мистецтва експериментальних позашкільних закладів до формування соціальної компетентності учнів, ми проводили відповідну інформаційно-методичну роботу. Ця робота була спрямована на удосконалення навчально-виховної, організаційно-масової, інструктивно-методичної діяльності і мала сприяти удосконаленню навчально-виховного процесу, програмно-методичному оновленню, запровадженню нових форм і методів виховної діяльності, підвищенню майстерності педагогічних працівників тощо.

Для підготовки педагогів в експериментальних позашкільних навчальних закладах були створені методичні об'єднання керівників гуртків декоративно-ужиткового мистецтва. Головним було завдання задовольнити потреби працівників позашкільних навчальних закладів у науково-методичній підготовці, розвивати творчий потенціал сучасного педагога, вдосконалювати його методичну культуру.

Методичні об'єднання керівників творчих об'єднань створювалися за трьома рівнями:

- початковий рівень для працівників усіх напрямів, де педагоги, які щойно прийняті на роботу, навчалися методиці виявлення рівня соціальної компетентності вихованців, учнів, слухачів та їх розвитку за допомогою навчально-виховної програми, гуртка, секції тощо;
- основний рівень об'єднував керівників творчих об'єднань, які мали отримати знання з психолого-педагогічних основ розвитку особистості вихованців;
- вищий рівень був для керівників творчих об'єднань, які вже проводять з вихованцями експериментальну роботу з підвищення їх рівня соціальної компетентності.

Склад таких методичних об'єднань був різнорівневий, тому тут передбачалися такі організаційні форми, як творчі групи, школи педмайстерності, школи для молодосвідчених працівників, наставництво тощо.

Керівником методичного об'єднання педагогічних працівників на 2 роки обирався досвідчений, ініціативний, творчий педагог, член методичної ради позашкільного навчального закладу.

Робота методичного об'єднання планувалася на навчальний рік за такими примірними розділами:

1. Вступ. Аналізувалася діяльність об'єднання за минулий рік, визначалися основні напрями і проблеми роботи у світі вимог сьогодення, визначалися основні завдання на наступний рік.
2. Відомості про педагогів. Вказувалося прізвище, ім'я, по батькові, рік народження, освіта, який навчальний заклад закінчив, педагогічний стаж, дані про курсову перепідготовку, термін атестації, тема самоосвіти тощо.
3. Робота з підвищення кваліфікації та фахового рівня педагогів. Планувалася засідання (3 рази на рік), проведення семінарів-практикумів, консультацій, "круглих столів", майстер-класів, ділових та рольових ігор, лекторіїв, творчих дискусій, методичних аукціонів, тренінгів, творчих звітів, моделювання занять тощо.
4. Виявлення, вивчення, узагальнення та впровадження кращого педагогічного досвіду з актуальних науково-методичних проблем. Планувалося вивчення передового педагогічного досвіду закладу, дні відкритих дверей, тижні педмайстерності, панорама занять, засідання творчих груп, авторські школи, педчитання, науково-практичні конференції, педвиставки, конкурси майстерності, конкурс "Керівник творчого об'єднання року" тощо.
5. Вивчення стану навчально-виховної роботи, рівня знань, умінь та навичок вихованців, учнів, слухачів. Планувалося вивчення стану роботи творчих об'єднань гуртківців, проведення індивідуальних занять, складання тестів, різних завдань, проведення тематичних декад, контроль за науково-дослідницькою діяльністю вихованців, учнів, слухачів, проведення виставок, оглядів, конкурсів, фестивалів дитячої творчості тощо.
6. Удосконалення навчально-матеріальної бази гуртків. Визначалися завдання щодо оформлення, організації та проведення виставок виготовленої наочності, роздаткового матеріалу, забезпечення належного рівня занять, масових заходів тощо.

З метою конкретизації діяльності керівників методоб'єднань були визначені їх права і обов'язки, а саме: надавати педагогам адресну, практичну допомогу на основі глибокого вивчення їх професійного рівня, методичної підготовки; вивчати, узагальнювати і впроваджувати кращий педагогічний досвід; апробувати і впроваджувати в практику роботи нові педагогічні технології; забезпечувати умови для творчої праці вчителів; готувати і проводити методичні заходи; досліджувати вплив методичної роботи на професійний ріст, творчу активність педагогів; впливати на поліпшення стану роботи творчих об'єднань та підвищення рівня знань, умінь і навичок вихованців, учнів, слухачів.

Результати експериментальної роботи знайшли конкретне втілення в розроблених для їх реалізації відповідних навчально-методичних матеріалах. Проведена дослідно-експериментальна робота сприяла позитивній динаміці змін вихованості соціальної компетентності й поведінці підлітків. Одержані дані підтвердили ефективність розроблених педагогічних умов, змісту, форм і засобів у процесі виховання заданої якості у підлітків.

Так, в експериментальній групі, яка налічувала 175 учнів, динаміка рівнів вихованості соціальної компетентності учнів змінилася в позитивний бік до закінчення формувального експерименту: кількість учнів з низьким рівнем зменшилася на 14,7 %, із середнім - зросла на 6,8 %, з високим - на 7,9 % (рис. 1, 2).

■ низький ■ середній ■ високий

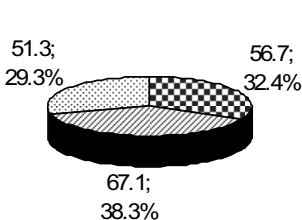


Рис. 1. Рівні вихованості соціальної компетентності підлітків експериментальних груп на початку експерименту

■ низький ■ середній ■ високий

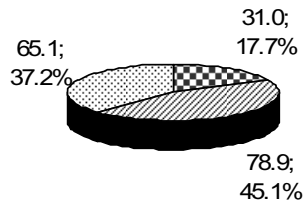


Рис. 2. Рівні вихованості соціальної компетентності підлітків експериментальних груп в кінці експерименту

Проведена дослідно-експериментальна робота підтвердила основні положення робочої гіпотези, що дало змогу сформулювати відповідні висновки, надати педагогічним працівникам необхідні рекомендації та визначити перспективи подальшої роботи над означеною проблемою.

Література:

1. Бех І.Д. Комунікативна компетентність педагога в оптимізації виховного процесу / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Вип. 8, книга 1.- К., 2005. – С. 6-11.
2. Бех І.Д. Професійно-особистісна компетентність педагога у контексті гуманістичної особистісно орієнтованої освіти / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія: наукові записки. – Вип. 6, ч. 1. – Вінниця, 2002. – С. 13-19.
3. Давидюк Н.Ю. Розвиток професійної компетентності методистів позашкільних навчальних закладів засобами проектної діяльності / Н. Ю. Давидюк. Рівне : Волинські обереги, 2008. – 98 с.
4. Закон України “Про позашкільну освіту” // Освіта України. – 2000. – №31. – С. 6-8.
5. Ковбасенко Л.І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу (методичний посібник) / Л. І. Ковбасенко. К., 2000. 53 с.
6. Чумакова М.И. Развитие профессиональной компетентности педагогов: программы и конспекты занятий с педагогам / М. И. Чумакова, З. В. Смирнова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 135 с.

В статье определены организационно-педагогические условия воспитания социальной компетентности подростков в кружках декоративно-прикладного искусства во внешкольных учебных заведениях.

Ключевые слова: *социальная компетентность, кружок декоративно-прикладного искусства, внешкольные учебные заведения.*

The article is devoted to the methods of forming of the pupils' social competence in the clubs of decorative and applied arts of the out-of-school educational institutions.

Key words: *social competence, club of decorative and applied arts, out-of-school educational institutions.*

УДК 37.035-053.6:374:009**М.О. Гасин, м. Київ**

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ГУРТКАХ ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статі розкрито сутність поняття “соціальна компетентність”; критерії, показники та рівні сформованості соціальної компетентності; формувальна методика для підвищення рівня заданої якості підлітків у гуртках гуманітарного напрямку позашкільних навчальних закладів.

Ключові слова: соціальна компетентність, підліток, позашкільні заклади.

У сучасному світі престиж держави, добробуту її громадян визначаються не лише наявністю природних ресурсів або інших матеріальних благ, а, насамперед, рівнем сформованості соціальної компетентності, де кожна особистість здатна спиратися на свої різнобічні здібності та вміння швидко адаптуватися до нових умов життя, мотивуючи себе до постійного самовдосконалення та розвитку. Саме тому виховання конкурентноздатної особистості, здатної діяти у руслі глобальних світових перетворень, належить до головних завдань сучасної педагогічної науки. Це завдання актуалізується і поєднується з проблемою виховання особистості, яка здатна будувати свої стосунки з оточуючими на основі взаєморозуміння, взаємоповаги і толерантності.

Позашкільна освіта має надзвичайно великий потенціал для реалізації цього завдання, яка, за визначенням ЮНЕСКО, є на сьогодні відкритою альтернативною освітою, спроможною швидко і мобільно реагувати на зміну в соціальному середовищі, на різноманітність потреб і мотивів, здібностей вихованців.

Підготовка підростаючого покоління, здатного жити і працювати у нових соціально-економічних та політичних умовах, вимагає від педагогічних працівників посилення уваги до проблем виховання і формування соціальної компетентності.

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, що проблема формування соціальної компетентності учнів у позашкільних навчальних закладах була у полі зору філософів, психологів і

педагогів. Різні аспекти зазначеної проблеми відображено у наукових роботах Т.Алексеевко, І.Беха, О.Кононко, О. Лебедєва, О.Литовченко, О.Овчарук та ін. Окремі напрями позашкільної освіти і виховання та організації виховного процесу в позашкільних навчальних закладах розкрито у роботах О.Биковської, В.Вербицького, А.Корнієнко, В.Мачуського, Т.Сущенко та ін.

Метою статті є розкриття сутності поняття соціальної компетентності, визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості соціальної компетентності підлітків у гуртках гуманітарного напрямку позашкільних навчальних закладів.

Поняття “соціальна компетентність” є інтеграцією термінів “*compete*” (досконале володіння справою, знаннями) та “*socialis*” (суспільний, пов’язаний з життям та стосунками людей у суспільстві). Синтезуючи ці два терміни, соціальну компетентність можна трактувати як володіння соціальними повноваженнями, певним рівнем соціальної компетенції, соціальними знаннями, які дозволяють існувати та діяти у соціумі; наявність соціального авторитету [4].

Соціальну компетентність можна представити як те, що усвідомлене особистістю внаслідок роздумів, розуміння, співвідношення, і те, що засвоєне на рівні стереотипів та прийняте як керівництво до дії. Соціальна компетентність є багатогранною характеристикою особистості, яка вказує на якість функціонування особистості в соціумі, охоплює соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для ефективної взаємодії із оточуючим соціальним середовищем. Під ефективною взаємодією ми розуміємо досконале знання та володіння соціальними ролями.

У позашкільній освіті соціальна компетентність передбачає формування активної життєвої позиції, адаптацію, готовність до безперервної освіти, конкурентоспроможності на ринку праці, потребу ініціативно включатися в систему нових економічних відносин, підприємницьку діяльність. Засвоєння соціальної компетентності обумовлює прояв та розвиток важливих людських якостей і здібностей особистості, ставлення до праці, оволодіння соціальним досвідом. Також соціальна компетентність характеризує взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми, виступаючи як сукупна характеристика громадянської зрілості і одночасно як соціальна дієздатність особистості, вміння передбачати наслідки своїх дій,

поведінки, дотримуватися балансу загальних та особистих інтересів у різнобічній діяльності та побудові соціальних взаємин.

Соціальну компетентність О.Биковська визначає як компетентність особистості, що забезпечує реалізацію компетентнісного підходу в позашкільній освіті і спрямована на виховання та розвиток загальної культури особистості, здатності до співпраці, самореалізації та самовизначення. Вона також визначає сукупність якостей людини, що становлять її імідж, індивідуальний стиль діяльності [1].

На нашу думку, більш повним ми вважаємо визначення О.Литовченко, яка розглядає **соціальну компетентність учня позашкільного навчального закладу** як здатність доцільно діяти у соціальному середовищі на основі сукупності знань, вмінь, ціннісних орієнтацій, соціального досвіду; здатність до самореалізації індивідуального “Я” в межах суспільних вимог і морально-етичних принципів.

Згідно з О.Литовченко, нами визначено, що у складі поняття “соціальна компетентність” входять наступні компоненти:

- когнітивний (знання власного “Я”, знання норм спільної діяльності, правил спілкування; поінформованість про соціальне життя);
- емоційно-ціннісний (ціннісні орієнтації особистості, які зумовлюють і зумовлюються ставленням до існуючого знання; здатність виявляти соціальні почуття (емпатія, довіра, повага тощо);
- практично-діяльнісний (здатність ефективно взаємодіяти з оточенням, застосовувати соціальні знання і досвід; здатність доцільно поводитися у суспільстві, здатність до самореалізації індивідуального “Я” в межах суспільних вимог і морально-етичних принципів) [6].

На основі цього нами було розроблено наступні критерії формування соціальної компетентності вихованців у гуманітарному напрямі позашкільних навчальних закладах: *орієнтація у Я-сфері, здатність до співпраці, інтеріоризація моральних цінностей*.

Орієнтація у Я-сфері визначається такими показниками: самопізнання, створення “Я” – образу, знання та адекватна оцінка себе, своїх здібностей та можливостей; знання про соціальне життя і ідентифікація себе як члена соціальної групи; усвідомлення своїх соціальних ролей; здатність до саморегуляції, емоційного контролю; вміння брати на себе відповідальність;

планувати, організовувати свою діяльність, виявляти активну життєву позицію.

Здатність до співпраці визначається такими показниками: знанням норм спільної діяльності, спілкуванням; прагненням співвідносити власні устремління з інтересами інших людей; продуктивно взаємодіяти з членами групи, які вирішують спільну задачу; умінням домовитися, погодитися, піти на компроміс, вести діалог; готовністю до співробітництва; толерантним ставленням до партнерів.

Інтеріоризація моральних цінностей визначається такими показниками: знання моральних цінностей та моральні переконання; уміння самостійно, свідомо здійснювати моральний вибір та нести відповідальність за прийняті рішення; відповідність поведінки моральним цінностям (гуманність, чесність, справедливість тощо).

Для з'ясування рівнів сформованості соціальної компетентності вихованців у гуманітарному напрямі позашкільних навчальних закладів було проведено анкетування.

На основі методик С.Воронової, І.Докторович, Т.Зелінської нами було розроблено власну методику оцінювання рівня сформованості соціальної компетентності підлітків та розроблено анкети, тренінги, теми для бесід. Анкети були закритими і відкритими, із ситуативними запитаннями, в яких вихованці самостійно давали оцінку власним особистісним якостям. Запитання анкети спрямовувалися на виявлення рівня знань орієнтації у Я-сфері, здатності до співпраці, інтеріоризації моральних цінностей. Проведення констатувального етапу експерименту та застосування відповідних діагностичних методик дало змогу виявити три групи дітей, кожна з яких відображала високий, середній та низький рівні сформованості соціальної компетентності.

До *високого рівня* було віднесено учнів, які мають високий рівень самопізнання та самооцінки, осмислення і прийняття соціальних норм та цінностей, приймають себе такими, як вони є, зі своїми недоліками і слабкостями, беруть активну участь у діяльності гуртка позашкільного закладу; у них добре розвинений рівень емоційного контролю та здатність до саморегуляції; вміють свідомо самостійно здійснювати моральний вибір та нести за нього відповідальність, яка є внутрішньою потребою; мають стійкий інтерес до праці в гуртку, добре взаємодіють з іншими членами групи, вміють формувати власні ідеї та

відстоювати свою точку зору; співвідносити власні устремління з інтересами інших членів гуртка, продуктивно взаємодіяти з іншими членами групи у вирішенні спільної проблеми.

До *середнього рівня* увійшли вихованці з достатнім рівнем самопізнання як заниженою так і завищеною самооцінкою, які час від часу працюють над собою, мають комунікативні здібності, хоча не завжди проявляють ініціативу у встановленні міжособистісної взаємодії, здатні до співпраці в групі, але більше схильні до індивідуальної роботи, намагаються співвідносити власні бажання з інтересами інших людей; при необхідності можуть взаємодіяти з членами групи у вирішенні спільної проблеми. Можуть домовлятися та узгоджувати свої дії з іншими, здатні вести конструктивний діалог, хоча вибірково, у прояві співробітництва. Цим вихованцям властиве знання норм і цінностей соціуму, хоча у практичній діяльності це носить ситуативний характер. Вони також не завжди можуть протистояти негативним впливам зі сторони інших членів групи.

До *низького рівня* було віднесено учнів, у яких рівень самопізнання недостатній, неадекватна самооцінка, відсутнє бажання працювати над собою; нестійкий інтерес до занять у гуртках, відсутнє знання про соціальне життя в гуртку та позашкільному закладі; рівень емоційного контролю недостатній, здатність до саморегуляції проявляється вибірково. Вони не дотримуються норм спільної діяльності у складі гуртка, не мають бажання співвідносити власні устремління з інтересами інших членів гуртка, відсутня взаємодія з іншими членами групи, не бажають брати участь у масових заходах, однак потребують стимулювання та заохочення навіть за частково виконану роботу; загальноприйняті моральні цінності не є домінуючими у формуванні поведінки і спілкуванні та співпраці з однолітками та оточуючими.

На початку експерименту нами було проведено діагностування вихованців, яке дало змогу визначити рівні сформованості соціальної компетентності підлітків в гуртках гуманітарного напрямку позашкільних навчальних закладів (Рис.1). В анкетуванні брали участь 60 вихованців гуртків "Психологічне розкриття" Станції юних техніків – Центру науково-технічної творчості молоді Дніпровського району м. Києва.

Рівні соціальної компетентності

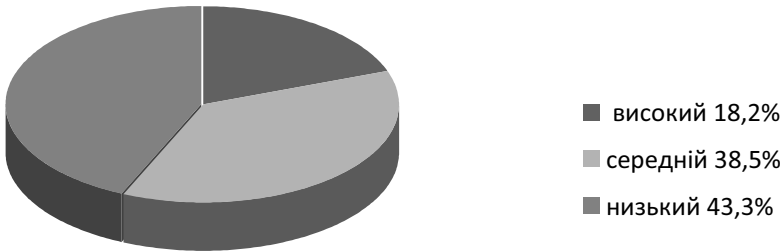


Рис. 1. Рівні сформованості соціальної компетентності підлітків у гуртках гуманітарного напрямку позашкільних навчальних закладів.

Відповідно до отриманих даних, високий рівень складає 18.2%; середній рівень – 38.5%; низький рівень – 43.3%, що свідчить про переважно низький рівень соціальної компетентності підлітків у гуртках гуманітарного напрямку.

Такий розподіл відсоткового співвідношення рівнів соціальної компетентності був зумовлений суттєвими прогалинами у знаннях учнів про соціальне життя, про моральні цінності, які є важливими у формуванні поведінки і спілкуванні та співпраці з однолітками та оточуючими. З метою підвищення відсоткового співвідношення учнів з низьким та середнім рівнем було визначено подальший шлях проведення дослідно-експериментальної роботи, в основу якої було покладено принцип роботи у групах.

Діти об'єднувалися у невеликі стійкі групи за спільними інтересами. Організація груп була ефективною з формування таких складових соціальної компетентності, як самостійність, відповідальність, активізація самопізнання; посилення самоповаги та самосприйняття, довіри до себе та інших; вміння встановлювати контакти та співпрацювати з іншими людьми тощо. Вони також були сприятливим середовищем для збільшення самооцінки та відновлення гідності, оскільки така група створювала найкращі умови для активної участі у вирішенні власних проблем, що важливо у формуванні соціально компетентної особистості.

Для роботи у групах було розроблено методіку формування соціальної компетентності, що включала в себе: ігри, вправи,

тренінги, міні-лекції, які спрямовані на підвищення рівня соціальної компетентності.

Наприклад, нами проводився поведінковий тренінг “Соціальні ролі, які ми граємо у житті”, який ставив за мету аналіз соціальних ролей; сприяння формуванню психологічної гнучкості шляхом засвоєння соціальних ролей.

Зміст тренінгу полягав у тому, що старші підлітки знайомилися з приписаними та набутими соціальними ролями; аналізували поведінку, яка відповідає або не відповідає соціальним очікуванням ролі; визначали індивідуальний вплив особистості на роль та, навпаки, ролі на особистість; після чого підлітки висловлювали свою моральну позицію з кожної запропонованої ситуації.

В іншому поведінковому тренінгу “Соціальні ролі в мікросоціумі”, метою був аналіз гендерних ролей; сприяння формуванню психологічної гнучкості шляхом засвоєння соціальних ролей.

У ході тренінгу проводилося обговорення пріоритетів та обмежень, що накладаються традиційними гендерними ролями, ролями чоловіка й дружини, батька та матері, дітей і сиблінгів. Старші підлітки намагались визначити проблеми, характерні для більшості сімей та індивідуальні сімейні проблеми, як правило, пов’язані з виконанням соціальних ролей; висловлювали думки з приводу наведених ситуацій та ролей, які вони виконують у школі та дома.

Проведене нами дослідження дозволило визначити основні організаційно-методичні умови підвищення формування соціальної компетентності в гуртках гуманітарного напрямку позашкільних навчальних закладів: створення оптимально психолого-педагогічних умов для прояву вихованців високої життєвої активності та формування соціальної компетентності; відповідність методів розробленому змістові навчально-виховного процесу виховання; відповідна підготовка педагогів та їх вміння використовувати найефективніші методи в кожному випадку; єдність виховних впливів родини, загальноосвітніх шкіл, позашкільних дитячих організацій та громадських закладів; урахування вікових та індивідуальних особливостей підлітків; створення у процесі гурткової роботи умов для комфортного спілкування (ігри, тренінги, розважальні хвилинки).

Література:

1. Биковська О. Реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті та вихованні. / Ольга Биковська // Позашкільна освіта та виховання. – К., 2007. – №2. – С. 7-16.
2. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.07 – “Теорія та методика виховання” / О. В. Биковська. – К., 2008. – 42 с.
3. Гончарова-Горяньська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. / Мар'яна Гончарова-Горяньська // Рідна школа. – 2004. – №7/8 – С. 71-74.
4. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : Автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 – “Спеціальна педагогіка” / М. О. Докторович – К., 2007. – 19 с.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [упоряд. О. В. Овчарук]. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
6. Литовченко О.В. Виховання соціально компетентної особистості в позашкільному навчальному закладі / Олена Литовченко // Шлях освіти. – К. – 2009. – № 4. – С. 28-31.
7. Позашкільна освіта в Україні : навч. посіб. / за ред.. О. Биковської. – К.: ВЦ ААКОН, 2006. –224 с.
8. Психологический словарь / под общ. ред. А. Петровского, М.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1985. – 432 с.
9. Психология современного подростка / под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Педагогика, 1987. – 240 с.
10. Савчин М.В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л .П. Василенко. – К. :Академвидав, 2005. – 360 с.

В статье раскрыто суть понятия “социальная компетентность”; критерии, показатели и уровни сформированности социальной компетентности подростков в кружках гуманитарного направления внешкольных учреждений.

Ключевые слова: *социальная компетентность, подросток, внешкольные учреждения.*

There are the next topics that are exposed in this article: essence of concept “Social competence” ; criteria, indexes and levels of formed social competence teenagers at study groups (circles) of humanitarian direction in out-of-school institutions.

Key words: *social competence, teenager, out-of-school institutions.*

УДК 37.036-053.6:374

С.М. Зінов'єв, м. Луганськ

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядаються теоретичні аспекти проблеми формування художньої компетентності підлітків у позашкільних навчальних закладах.

Ключові слова: художньо-естетична освіта, позашкільний навчальний заклад, компетентнісний підхід, художня компетентність особистості.

У час інформаційного розвитку й культурного гальмування підвищується актуальність художньо-естетичної освіти молоді. Водночас нові вимоги щодо виховання освічених, культурних громадян, здатних до реалізації у сучасному соціокультурному просторі на основі загальнолюдських, національних цінностей зумовлюють запровадження компетентнісного підходу, в основу якого покладено не лише систему знань, умінь і навичок, але також відповідне становлення ціннісної сфери особистості.

Значну роль у контексті вирішення завдань художньо-естетичної освіти і виховання, культурного розвитку дітей та молоді відіграють позашкільні навчальні заклади. Художньо-естетичний напрям позашкільної освіти, згідно з законом України "Про позашкільну освіту", має забезпечувати розвиток творчих здібностей, обдарувань та здобуття вихованцями практичних навичок, оволодіння знаннями в сфері вітчизняної і світової культури та мистецтва.

Концептуальні положення компетентнісного підходу в освіті представлені у працях І.Д. Беха, І.Г. Єрмакова, О.Л. Кононко, О.О. Овчарук, Л.І. Парашенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, О.Є. Лебедева, А.В. Хуторського, а також Дж. Равена та ін. Обґрунтування навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів представлено в працях вітчизняних й зарубіжних вчених В.В. Вербицького, О.Є. Лебедева, Г.П. Пустовіта, О.В. Сухомлинської, Т.І. Суцценко та ін. На сучасному

етапі теоретичні основи художньо-естетичної освіти і виховання учнів представлено у працях Л.М. Масол, Н.Є. Миропольської, зокрема світоглядну функцію мистецтва обґрунтовано у дослідженнях Н.Є. Миропольської, Б.М. Неменського та ін.; взаємодію мистецтв в естетичному вихованні особистості, а також формування художніх компетентностей як результат художньо-естетичної освіти розглянуто у дослідженнях Л.М. Масол. Зокрема, Л.М. Масол пропонує всі компетентності, що формуються у процесі загальної мистецької освіти, класифікувати на три групи: особистісні, соціальні та функціональні. До груп особистісних компетентностей належать: загальнокультурні та художньо-естетичні [5].

Дослідження ґрунтується на основних положеннях законів України “Про освіту”, “Про позашкільну освіту”, Державної національної програми “Освіта” (Україна XXI століття), Концепції позашкільної освіти і виховання, а також Концепції художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах та Комплексної програми художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах, інших нормативних документах. Зокрема документах, що регламентують сучасний розвиток позашкільної освіти: Державній цільовій соціальній програмі розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року, Положенні про центр, палац, будинок, клуб художньої творчості дітей, юнацтва та молоді, художньо-естетичної творчості учнівської молоді, дитячої та юнацької творчості, естетичного виховання.

Незважаючи на наявність ґрунтовних наукових досліджень у галузі компетентнісного підходу, зокрема стосовно формування художніх компетентностей учнів, цілісний аналіз вирішення такої проблеми у позашкільних навчальних закладах відсутній. Отже, *метою статті* є висвітлення теоретичних позицій проблеми формування художньої компетентності підлітків у позашкільних навчальних закладах.

Згідно з трактуваннями українських вчених, компетентність – це підхід до знань як інструменту розв’язання життєвих проблем, прийняття рішень у різних сферах життєдіяльності людини, це загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, вихованню,

інтеграції у простір соціальних і культурних відношень, міжособистісної інтеграції та спілкування [3, с. 111, 138].

Розглядаючи теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці, І.Д. Бех акцентує на недоцільності ототожнення навчальних здібностей учня (знання й уміння) з відповідними компетентностями; говорить про концептуальне оформлення поняття “компетентність” як досвідченості суб’єкта у певній життєвій сфері; розкриває психологічну структуру цього феномену, методичні основи формування компетентностей [1].

У контексті аналізу провідних положень компетентнісного підходу в освіті І.Д. Бех обґрунтовує доцільність звернення до ключових ідей діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів, визначає сутність та значення компетентнісного підходу в освіті як такого, що “повинен забезпечувати несуперечливу трансформацію суб’єкта учіння на суб’єкта розвиненої суспільної практики, точніше на суб’єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності” [1, с. 5-7].

На сьогодні зміст поняття “компетентність”, що є предметом численних наукових дискусій, у психолого-педагогічній літературі, остаточно не визначено, не існує й однозначного погляду на структуру і види компетентностей. Найменш розробленою є сфера компетентностей у галузі шкільної мистецької освіти і виховання, дослідження яких започатковано Л.М. Масол, Н.Є. Миропольською та групою науковців лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України (В.В. Рагозіна).

Сучасна мистецька освіта має впливати не лише на здобуття знань і вмінь, а й спрямовуватися на набуття учнями системи особистісних художньо-естетичних цінностей і компетентностей як “важливих складників естетично розвиненої особистості, що полягає в її здатності керуватися набутими художніми знаннями й уміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній практичній художньо-творчій діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями й світоглядними позиціями” [4, с. 251].

Мистецька освіта розглядається педагогами різних країн як природний шлях гармонійного розвитку людини й відіграє

важливу роль не лише в мистецькій, а й у повсякденній праці та в наукових пошуках. Розвинуте в такий спосіб мислення сприяє знаходженню конструктивних творчих розв'язань практичних проблем – економічних, екологічних, соціально-культурних тощо [2, с. 57].

Суттєвим кроком у вирішенні проблем естетичного виховання учнів в Україні на сучасному етапі стала Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, яка визначила нові підходи до розв'язання цих проблем. Сучасний підхід передбачає, що методологічні засади художньо-естетичного виховання учнів ґрунтуються на таких *принципах*:

- демократизації (співпраця) та гуманізації (повага до інтересів і потреб особистості);
- природовідповідності (урахування вікових особливостей) та культуровідповідності (забезпечення культурної спадкоємності поколінь);
- органічному поєднанню універсального (загальнолюдського), національного (державного) і регіонального (етнолокального, краєзнавчого) компонентів змісту освіти та виховання (спрямування естетико-виховного процесу на формування національної свідомості, патріотичних почуттів);
- єдності навчання, виховання і розвитку особистості;
- гармонізації суспільних (професійно-педагогічних) і родинних виховних впливів;
- цілісності, поліхудожності, інтегративності мистецької освіти і виховання і т.д. [5]

Зокрема, автори концепції наголошують, що “мета художньо-естетичного виховання полягає в тому, щоб у процесі сприймання, інтерпретації творів мистецтва і практичної художньо-творчої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до дійсності та мистецтва, розвивати естетичну свідомість, загальнокультурну і художню компетентність, здатність до самореалізації, потребу в духовному самовдосконаленні” [5].

Актуальність формування художньої компетентності підлітка зумовлена насамперед сучасними умовами розвитку суспільства. Темпи науково-технічного прогресу, соціально-економічні та соціокультурні перетворення зумовили зміни напрямів соціально-економічного і культурного розвитку

суспільства. Це насамперед відчули на собі підлітки, у яких ще не встиг сформуватися на достатньому рівні власний емоційно-естетичний досвід та ціннісне ставлення не лише до мистецтва, а й до навколишнього світу в цілому.

Естетичне ставлення школярів до світу, до різних видів мистецтва формується переважно під впливом стихійних факторів соціального оточення, зокрема засобів масової інформації, особливо телебачення; дисципліни художньо-естетичного циклу – музичне та образотворче мистецтво, художня культура – посідають занадто скромне місце в загальноосвітніх навчальних закладах. Тому шкільна освіта у відриві від усієї системи позаурочної та позашкільної виховної роботи об'єктивно не може реалізувати необхідний комплекс культуротворчих функцій, притаманних мистецтву. Виходячи з цього, новітні процеси в сучасному освітньому просторі України, в першу чергу, мають бути спрямовані на розвиток саме мистецької освіти в напрямку посилення тенденції до національної самоідентифікації особистості й нового поштовху у відродженні національної культури.

Відповідно до закону України “Про позашкільну освіту”, система художньо-естетичного виховання у позашкільних закладах розглядається як елемент безперервної художньо-естетичної освіти – процес гармонійного розвитку особистості, духовного збагачення, розкриття її творчого потенціалу, здібностей і вільного самовизначення. Цей процес побудований на засадах забезпечення умов і створення відповідного середовища шляхом розширення предметного поля культури для естетичного розвитку і художньо-творчої самореалізації особистості з урахуванням індивідуальних інтересів.

Позашкільна освіта є складовою системи безперервної освіти, але зміст позашкільної освіти та виховання ґрунтується на інших засадах, ніж базова та професійна. Такими засадами є особистісні замовлення дітей і їх батьків. Ці замовлення постійно розвиваються, варіюються, в чому і простежується безперервна динамічність цієї ланки освіти, її нестандартність та варіативність [6].

У позашкільних навчальних закладах залучення учнів до освітньої діяльності відбувається в умовах вільного вибору не

лише закладу, а й педагогів, відповідно до своїх уподобань, нахилів та інтересів. Позашкільні заклади освіти організують навчально-виховний процес у різновікових і різностатевих учнівських об'єднаннях, використовують при цьому різноманітні форми і методи групової, індивідуальної і масової роботи; реалізують зміст позашкільної освіти та виховання впровадженням гнучких програм і навчальних планів відповідно до 3-х рівнів навчання (початкового, базового і вищого), що відрізняє ці типи закладів від інших освітніх закладів.

Серед основних завдань художньо-естетичного виховання у позашкільних навчальних закладах, згідно із Концепцією художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, можна розглядати наступні:

- опанування та інтеріоризація національних культурних традицій;
- забезпечення необхідних умов для особистісного розвитку школярів;
- розвиток творчого потенціалу та самостійного мислення учнів, розширення свободи вибору форм художньої самореалізації тощо.

На думку авторів Концепції художньо-естетичного виховання, рівень художньої компетентності учня включає загальнокультурний і професійний компоненти. Загальнокультурний передбачає розвиток здібностей, здатності критично оцінювати власні здобутки та можливості у галузі художньої культури; професійний – досягнення компетентності в певному виді мистецтва, розвиток художньої творчої обдарованості учня, який стає суб'єктом діяльності [5]. Залучення до художньо-естетичної діяльності у системі позашкільної освіти має широкі можливості художньо-естетичної освіти і виховання учнів, передбачає наступні рівні результату: елементарної художньо-естетичної грамотності; функціональної художньо-естетичної грамотності; художньої компетентності.

Саме у позашкільних закладах освіти педагог має можливість спрямувати навчально-виховний процес на формування всебічної художньо-творчої активності та емоційно-естетичного досвіду учнів. Це буде відбуватися більше завдяки інтересу до певного виду мистецтва, а не професійним навичках у галузі мистецтва. Оцінювання впливу такого процесу буде

спиратися більше на результати виховання особистісного розвитку, а не на суто художні критерії виконаної діяльності [5].

Позашкільні навчальні заклади на сучасному етапі розвитку мають розглядатися не лише як такі, що готують учнів до самореалізації в умовах ринкових відносин (оволодіння сучасними мистецькими технологіями), а, насамперед, як центри духовного збагачення учнів у сфері художньої культури, що сприяють формуванню особистості в її національній визначеності, у своєрідності морально-естетичної свідомості та світовідчуття. Наявність різних типів позашкільних навчальних закладів усіх форм власності – державних і громадських (спеціальні музичні та художні школи, мистецькі заклади, студії, будинки й палаци дитячої та юнацької творчості тощо) дає змогу кожному педагогічному колективу та кожному керівнику шукати нові та більш дієві засоби формування художньої компетентності вихованців, надаючи можливості кожному учню розкрити власні здібності, обдарування, своє суспільне призначення.

Отже, на основі сучасного наукового розуміння структури компетентності, що передбачає не лише наявність знань, умінь, досвіду їх застосування, але також ціннісний аспект, мотивацію (Дж. Равен, О.Л. Кононко та ін.) та сучасних наукових підходів до художньо-естетичної освіти (Л.М. Масол, Н.Є. Миропольська та ін.) сутність категорії *“художня компетентність”* особистості розглядаємо як здатність керуватися набутими художніми знаннями та вміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями [5].

Маємо узагальнити, що, незважаючи на наявність досліджень, у яких обґрунтовано сучасні підходи до художньо-естетичної освіти і виховання (Л.М. Масол, Н.Є. Миропольська та ін.), основи позашкільної освіти в Україні (В.В. Вербицький, Г.П. Пустовіт, Т.І. Суценок та ін.), питання формування художньої компетентності підлітків, зокрема у позашкільних навчальних закладах, зберігає значний потенціал актуальності.

Стаття не розкриває проблеми повною мірою. Метою подальших досліджень у цьому напрямі має стати обґрунтування науково-методологічних та організаційно-педагогічних засад художньо-естетичного виховання дітей та молоді у позашкільних навчальних закладах.

Література:

1. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – №1-2 (17-18). – С. 5-7.
2. Вишневська Н.Ю. Реформування шкільної освіти в Норвегії у 80–90-х роках ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Наталія Юріївна Вишневська. – Рівне, 2000. – 299 с.
3. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
4. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : [моногр.] / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 431 с.
5. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. М. Масол // Педагогічна газета. – 2001. – №12 (90). – С. 6-7.
6. Пустовіт Г.П. Екологічне виховання учнів 5-9 класів : навч.-метод. посіб. / Г. П. Пустовіт. – Кіровоград : ТОВ “Імекс ЛТД”, 2003. – 146 с.

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы формирования художественной компетентности подростков во внешкольных учебных учреждениях.

Ключевые слова: *художественно-эстетическое образование, внешкольное учебное учреждение, компетентносный подход, художественная компетентность личности.*

The article presents the theoretical aspects of the formation of artistic competence teens in out-of-school educational institutions.

Key words: *artistic and aesthetic education, out-of-school educational institution, kompetentnosny approach, competents artistic personality.*

УДК 374.3.018:371.311.3/.314.6**А.В. Аносова, м. Біла Церква**

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МЕТОДУ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ

У статті обґрунтовується ефективність та доцільність впровадження в навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів методу телекомунікаційних проектів, висвітлено окремі теоретичні та практичні аспекти використання методу.

Ключові слова: *інтерактивні технології, проектне навчання, метод проектів, телекомунікаційні проекти, Інтернет.*

Виклики XXI ст., процеси реформування освіти в Україні зумовлюють необхідність докорінних змін у справі навчання, виховання й розвитку громадян нової генерації, здатних до інноваційного типу життя, активно реагувати на зміни, повноцінно жити й активно діяти у новому світі, постійно самовдосконалюватися [2, с. 29]. Очевидно, що сучасна молодь постала перед завданням адаптуватися до нового соціального середовища, де інформація і наукове знання визначають стратегію розвитку як суспільства в цілому, так і окремо взятої особистості. Важко переоцінити роль освіти у вирішенні цього завдання, оскільки саме від її розвитку залежить здатність суспільства створювати, споживати і застосовувати нові знання.

У час планетарних процесів глобалізації та інформатизації необхідно допомогти молодій людині не загубитися в складному світі, спрямувавши опанування нею новітніх технологій на примноження культурних надбань людства, збагачення свого внутрішнього світу морально-духовними цінностями, продуктивну та миролюбиву життєдіяльність, приділивши особливу увагу формуванню ментального імунітету як запоруки психічного здоров'я особистості.

Вербицький В.В. зазначає, що одним із актуальних завдань психолого-педагогічної науки і практики є вирішення проблем пошуку адекватних психологічних засобів і технологій, спрямованих на виховання в дітей і молоді суспільно значущих

й морально-духовних цінностей, інтеграції сучасних навчально-розвивальних технологій. Тенденція розвитку змісту освітнього процесу в позашкільних навчальних закладах полягає в формуванні базових компетентностей, розширенні спектра реалізації індивідуальних освітніх можливостей і траєкторій учнів [2, с. 30].

Метою даної статті є обґрунтування ефективності та доцільності впровадження у навчально-виховний процес позашкільного навчального закладу методу телекомунікаційних проєктів.

Сучасні тенденції розвитку позашкільної освіти вимагають активного впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних технологій, які передбачають використання рольових і ділових ігор, моделювання життєвих ситуацій, проведення обговорень, диспутів, що сприятиме розвитку критичного мислення учнів. При цьому роль педагога – фасилітаційна, тобто спрямовуюча на обмін інформацією, власним життєвим досвідом, на активізацію аналізу досягнень і невдач, теоретико-практичний синтез тощо. Одним із таких інтерактивних методів є метод проєктів, в основі якого – практична спрямованість на результат, який можна побачити, осмислити, застосувати на практиці.

Проблеми проєктного навчання освітлюються в роботах Полат Є. С., Єрмакова І.Г., Матвєєвої Л.К., Бєлявцевої Т.В., Лобас Т.О., Вєтрової І.Г., Вєрбенко В.А., Вєрбицького В.В., Елькіна М., Ящук С., Даніліної Т.П., Моргорської Є.В. та інших. Особливості учнівської телекомунікаційної діяльності, педагогічні умови використання методу телекомунікаційних проєктів розкриваються у працях Морзе Н.В., Дементієвської Н.П. Питання створення та розвитку інформаційно-навчального середовища освітньої системи висвітлюють В.Г. Кремень, Н.І. Клокар, Т.О. Пушкарьова тощо.

Метод проєктів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують упродовж певного відрізка часу, та спрямований на розв'язання певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого, інтегрування знань, умінь із різних галузей науки, техніки, технології, мистецтва. Результати виконаних проєктів повинні бути “відчутними”, тобто якщо робота ведеться над теоретичною проблемою, то має бути її конкретне розв'язання, якщо над

практичною – конкретний результат, готовий до впровадження [7; 8]. Для досягнення результату учні мають пройти етапи усвідомлення та осмислення проблеми, самостійного розроблення варіантів вирішення, використовуючи наявні та здобуваючи нові знання, прогнозування очікуваних результатів, самооцінки в ході реалізації проекту, внесення корективів у план дій, аналізу досягнутого, рефлексії.

Нагадаємо основні ознаки проектної діяльності:

- наявність чітко означених змін (перехід системи з дійсного стану у бажаний);
- обмеженість у часі (є чіткі терміни початку і закінчення проекту), у меті (вона стосується даного проекту, а не діяльності закладу в цілому), у просторі змін (межі системи, що змінюється, окреслені), у ресурсах (об'єм ресурсів, які виділяються для проекту, завжди обмежений);
- унікальність (зміни, що здійснюються в межах проекту, в даній системі відбуваються вперше і лише один раз; “регулярне” функціонування системи з набутими змінами знаходиться вже за часовими межами проекту);
- проект має бути призначений для вирішення актуальної для учнів проблеми і отриманий продукт має забезпечувати її рішення [3, с. 44].

Одним із достатньо нових типів проектів, що в останнє десятиріччя у зв'язку з бурхливими процесами інформатизації та комп'ютеризації освітньої галузі почали використовувати українські педагоги та педагоги-позашкільники зокрема, є телекомунікаційні проекти.

Використання телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі позашкільного закладу освіти дозволяє йому, з одного боку, асимілювати основні принципи функціонування інформаційного суспільства, а з іншого – активно впливати на морально-ціннісний зміст життя молодшої людини, яка з кожним днем стає все більш залежною від оперативного знаходження, засвоєння і використання інформації.

Телекомунікаційні освітні технології ґрунтуються переважно на використанні супутникових засобів передачі даних та глобальних і локальних комп'ютерних мереж, для забезпечення взаємодії учнів з педагогом і між собою, доступу учнів до інформаційних освітніх ресурсів, які представлені у вигляді цифрових бібліотек, відеолекцій та інших засобів навчання. Позашкільний навчальний

заклад для впровадження у навчально-виховний процес телекомунікаційних технологій може використовувати або всесвітню мережу Інтернет, або локальні комп'ютерні мережі. Мережа Інтернет у порівнянні з іншими телекомунікаціями та мережами є найбільш поширеною і перспективною в освіті не тільки завдяки її доступності, порівняно невисокій вартості та широкому використанню в різних галузях науки, техніки і життя, а найбільше – завдяки її унікальним дидактичним можливостям. Смульсон М. Л. акцентує увагу на таких дидактичних можливостях всесвітньої мережі Інтернет:

- оперативній передачі інформації на будь-яку дистанцію будь-якого обсягу і будь-якого вигляду, а саме: візуальної і звукової, статичної і динамічної, текстової і графічної;
- швидкій зміні інформації через мережу Інтернет зі свого робочого місця (або домашнього персонального комп'ютера);
- збереженні інформації протягом необхідного часу, можливість її редагування, обробки, друкування тощо;
- наявність доступу до різноманітних джерел інформації, у першу чергу веб-сайтів, баз даних, інформаційних порталів тощо і робота з цією інформацією;
- організація Інтернет-конференцій, у тому числі в режимі реального часу, аудіоконференцій і відеоконференцій;
- діалог з будь-яким партнером, комп'ютер (чи інший пристрій) якого підключений до мережі Інтернет;
- пошуці необхідної інформації;
- перенесенні отриманих матеріалів на власний цифровий носій та подальшої роботи з ними у зручний для користувача час і спосіб тощо [10].

Отже, для освітньої системи має велике значення той факт, що Інтернет суттєво знизив часові, просторові і фінансові бар'єри розповсюдження інформації, створив власні інтегровані інформаційні структури. Крім того, маємо усвідомлювати, що на сьогодні вже виросло покоління українців, які не уявляють свого життя без комп'ютера, Інтернету, мобільного зв'язку.

Ефективним у навчальному процесі, як свідчить світовий досвід, є використання саме комунікаційних можливостей всесвітньої мережі, тобто спеціально організованої навчальної діяльності, в якій учасники з різних регіонів міста, країни, різних країн світу разом співпрацюють над цікавою для всіх проблемою,

навчальним завданням, обмінюючись за допомогою швидкодіючої мережі не тільки результатами своєї діяльності, а й методами дослідження, обговорюючи проміжні результати, спілкуючись з опонентами і однодумцями. Найбільш цікавим для освіти виявилася організація спільних проектів на основі співпраці учнів різних шкіл, міст і країн. Вже з успіхом працюють декілька освітніх європейських та світових мереж, які залучають дітей та педагогічних працівників до навчання комп'ютерним мережам і в комп'ютерних мережах [5].

Робота у телекомунікаційних мережах дозволяє використовувати розмаїття засобів і форм самостійної пізнавальної, науково-дослідницької і практично-творчої роботи учнів і базується на багатогранному спілкуванні, на вільному обміні думками, ідеями, інформацією, на бажанні пізнати нове та розширити власний світогляд.

Телекомунікаційну проектну діяльність розглядаємо як багаторівневу соціокультурну та психолого-педагогічну систему розвивальних середовищ, яка формує творчо та соціально активну особистість, дозволяє їй реалізувати свій потенціал, задовольнити особистісні навчальні потреби. Вона базується на Інтернет-комунікаціях та функціонує здебільшого за допомогою телекомунікаційних мереж.

Навчальний телекомунікаційний проект – це спільна навчально-пізнавальна творча або ігрова діяльність учнів-партнерів, організована на основі комп'ютерної телекомунікації, яка має спільну мету – дослідження деякої проблеми, узгоджені методи, способи діяльності, направлена на досягнення спільного результату діяльності [4]. Як зазначає Дементієвська Н.П., тематика і зміст телекомунікаційних проектів повинні бути такими, щоб їх виконання цілком природно вимагало залучення комп'ютерних телекомунікацій.

Робота в телекомунікаційних проектах спонукає учнів працювати над розвитком власної моралі, інтелекту, культурного рівня, вчитись самостійно здобувати нові знання і вміння поряд з умінням реагувати на швидкозмінні умови навколишнього світу. Водночас телекомунікації залишаються областю інформаційних технологій, темп розвитку яких набагато випереджає темп створення методик їх використання в навчальному процесі, а існуючі педагогічні дослідження не встигають проаналізувати нові методи, форми і засоби навчання.

З 2003 на базі Центру творчості дітей та юнацтва “Соняшник” м. Білої Церкви Київської області, який є базовим закладом наукової лабораторії позашкільної освіти Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, проводиться експериментальне дослідження особливостей використання методу телекомунікаційних проєктів в навчально-виховному процесі, апробація організаційних форм впровадження означеного методу, перевірка методики виховання комунікативної культури старшокласників засобами телекомунікаційних проєктів.

Однією з ефективних форм телекомунікаційної проєктної діяльності виявилась організація на базі позашкільного навчального закладу клубу телекомунікаційних проєктів, до роботи якого залучаються як гуртківці, які відвідують заняття інших творчих об'єднань закладу, так і учні загальноосвітніх навчальних закладів міста, які відвідують лише заняття клубу.

Авторська програма клубу (Аносова А.В.) затверджена науково-методичною радою Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (протокол №5 від 27.05.2010), надрукована у фаховому періодичному виданні “Позашкілля” [1], увійшла до навчально-методичного посібника “Діяльність позашкільного навчального закладу в режимі інноваційного розвитку” [6]. Програма клубу, яка розрахована на учнів 8-11 класів, має мету залучення старшокласників до творчої, пізнавальної та організаторської діяльності для забезпечення їхнього особистісного зростання, розвитку життєвих компетентностей та комунікативної культури. Основними завданнями клубної роботи визначено:

- ознайомлення учнів з принципами роботи всесвітніх та національних телекомунікаційних мереж;
- формування у вихованців уміння працювати у телекомунікаційних проєктах, ініціювати та створювати власні проєкти;
- оволодіння компетентним використанням ресурсів всесвітньої мережі Інтернет на основі поважного ставлення до авторської інформації;
- підвищення медіа грамотності учнів;
- розвиток комунікативних вмінь та навичок;
- формування критичного і системного мислення;
- виховання почуття колективізму, відповідальності, вміння працювати в команді;

- сприяння соціалізації та формуванню лідерських якостей членів клубу.
Програмою клубу передбачено:
- застосування телекомунікаційних технологій під час навчальних занять;
- комбінування різних форм подання інформації;
- варіативність під час роботи з телекомунікаційними технологіями – від кількох хвилин до повного заняття (в залежності від рівня комп'ютерної грамотності учасників);
- можливість вибору етапу заняття для використання телекомунікаційних технологій (на початку, всередині, упродовж всього заняття, наприкінці);
- різноманітність цільового спрямування використання телекомунікаційних технологій.

Необхідними ресурсами для організації діяльності клубу телекомунікаційних проектів у позашкільному навчальному закладі є лише підключення до мережі Інтернет (хоча б одного комп'ютера) та години гурткової роботи (за можливості). З досвіду практичної діяльності зазначимо, що організувати телекомунікаційну проектну діяльність з учнями можна і без створення окремого творчого об'єднання, проте, це значно ускладнює ритм роботи та спілкування з вихованцями. Також важливим є рівень володіння комп'ютерними технологіями, навичками роботи в Інтернеті педагога, який буде координувати проектну діяльність в закладі або буде керівником клубу телекомунікаційних проектів.

Телекомунікаційна проектна діяльність, за умови, що вона носить системний характер, базується на внутрішній мотивації учасників та організована у постійному та зручному для всіх ритмі, забезпечує природну зацікавленість членів клубу, а також учнів інших творчих об'єднань закладу в участі у різноманітних проектах, стимулює до створення та реалізації телекомунікаційних проектів за власної ініціативи, дозволяє досягнути стійких умінь і навичок роботи у телекомунікаційних мережах, підвищує відповідальність членів клубу за результати своєї діяльності, активізує прагнення учнів до самореалізації у спільній діяльності.

Значна кількість телекомунікаційних проектів реалізується в ЦТДЮ "Соняшник", завдяки участі у програмі I*EARN (International Education and Resource Network) – міжнародній освітній

та ресурсній мережі, яка працює в Україні з 1998 року. Зараз мережа об'єднує учасників зі 100 країн світу, які разом співпрацюють у громадянських, екологічних, наукових та художніх проектах. Національна мережа I*EARN-Україна об'єднує зараз близько сотні навчальних закладів з різних регіонів України.

Проте, звичайно, найбільш цінними і значущими є проекти, ініційовані вихованцями ЦТДЮ “Соняшник”. Опис деяких з реалізованих проектів наводимо у даній публікації.

Проект “Двір мого дитинства” – соціальна ініціатива небайдужих юних білоцерківців до проблеми дворів, у яких проходить дитинство більшості дітлахів і які занедбані, неохайні, а інколи, навіть небезпечні. Проект передбачав наступну діяльність: фотографування дворів міста, спілкування з їх жителями (опитування), збір цікавих дворових історій, відомостей про відомих людей, що жили і живуть у наших дворах; створення фотовиставки: обмін між учасниками проекту найкращими фото дворів та оформлення виставки у своєму навчальному закладі; взаємодія з організаціями, органами місцевого самоврядування щодо покращення стану дитячих майданчиків та дворів міста.

Участь у проекті взяли школярі з 12 навчальних закладів 8 областей України. Практичними результатами проекту стали збірник творів, віршів та світлин про двори дитинства учасників проектів, а також відремонтовані лавочки, пофарбовані дитячі каруселі у багатьох дворах міст України. Крім того учасники набули досвіду соціальних дій, взаємодії з органами місцевого самоврядування, продемонстрували свою активну соціальну позицію.

Проект “Життя очима молодих” передбачав створення його учасниками позитивного іміджу сучасної молодої людини та сприяв формуванню їхньої комунікативної культури. Учні, беручи участь у різноманітних видах діяльності (обговорення, “круглі столи”, диспути, конференції (в тому числі, Інтернет-конференції), чат-сесії, рольові ігри, презентації, написання роздумів, аналіз літературних джерел), шукали відповіді на запитання: Що таке успіх і як його досягнути? Як співвідносяться між собою вірність і любов? Чому одні люди ставляться до тебе дружньо, з повагою, а інші – вороже і прискіпливо? Чому ти до когось ставишся з любов'ю і радієш зустрічі, а присутність інших викликає неприязнь? Чи потрібні в житті людини такі якості, як миролюбство, правдивість, вдячність, відповідальність?

Результатом проекту стала міська учнівська конференція “Життя очима молодих”, діючий учнівський форум з однойменною назвою, звітна публікація учасників проекту.

Висновки. Стрімкий розвиток телекомунікаційних технологій, всесвітньої мережі Інтернет, їх активне використання в освітньому процесі доводять, що самі по собі технології не можуть вирішити основних завдань сучасної національної освіти: підвищити її якість, виховати людину гуманну, культурну, здатну саморозвиватись та самовдосконалюватись. Для цього необхідні нові методичні форми, нові науково-практичні підходи і методи, навчальні матеріали, налагодження оперативного обміну інформацією між різними освітніми ланками щодо використання означених технологій, формування сталого Інтранет-середовища як окремого закладу освіти, так і регіону, системна підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів.

З огляду на вищезазначене, телекомунікаційна проектна діяльність постає як така, що здатна поєднати в собі і виховний, і навчальний аспекти освітнього процесу, а також забезпечити підвищення фахових компетентностей педагогів, які будуть включені у цю діяльність. Залучення позашкільним навчальним закладом учнів до участі у телекомунікаційних проектах дозволить формувати в них навички системного та критичного мислення, осмислення інформації, яку вони отримують з мережі Інтернет, та перетворення її у власні знання, сформує ціннісне ставлення до авторської інформації та авторського права, навчить швидко і адекватно реагувати на постійні зміни інформаційного суспільства. Групова і міжособистісна взаємодія, яка є обов'язковим атрибутом проектної діяльності, сприятиме розвитку самостійності, відповідальності, вміння працювати в команді та приймати рішення, набуттю досвіду соціальних дій. Метод телекомунікаційних проектів відкриває широкі педагогічні можливості для формування комунікативної культури старшокласників. Саме тому до напрямів подальших досліджень відносимо перевірку педагогічних умов формування комунікативної культури старшокласників засобами телекомунікаційних проектів у позашкільних навчальних закладах.

Література:

1. Аносова А.В. Телекомунікаційні проекти в діяльності позашкільного закладу. / А. В. Аносова // Позашкілля. – 2008. – №4 (016). – С. 31-38.

2. Вербицький В.В. Прогностичні орієнтири інноваційного розвитку позашкільного закладу еколого-натуралістичного спрямування. / В. В. Вербицький // Рідна школа. – 2009. – № 8-9. – С. 28-32.
3. Данилина Т.П. Проектная деятельность учащихся / Т. П. Данилина, Е. В. Моргорская // Методист. – 2008. – № 5. – С. 44-48.
4. Дементієвська Н.П. Телекомунікаційні проекти. Стан та перспективи. / Н. П. Дементієвська, Н. В. Морзе // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 1999. – № 4. – С. 12-19.
5. Дементієвська Н.П. Застосування методу телекомунікаційних проектів в загальноосвітніх навчальних закладах України / Н. П. Дементієвська // Комп'ютерно-інформаційні і комунікаційні технології: зб. тез міжнародної науково-практичної конференції. – Косів, 2003.
6. Діяльність позашкільного навчального закладу в режимі інноваційного розвитку : навчально-методичний посібник / за ред. В. Д. Гутник, А. В. Аносової. – Біла Церква : КОІПОПК, 2010. – 241 с.
7. Лагута С.М. Упровадження методу проектів у класно-урочну систему. / С. М. Лагута // Постметодика. – 2006. – № 1 (65). – С. 30-31.
8. Мартинець Л. Методика формування ділових якостей старшокласників засобами проектної діяльності. / Л. Мартинець / Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 53-57.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 272 с.
10. Телекомунікаційні технології у навчальному процесі: методичні рекомендації режим доступу [Електронний ресурс] : навчально-методичні рекомендації лабораторії нових інформаційних технологій навчання Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. М. Л. Смульсон. – Режим доступу: <http://www.psy-science.com.ua/Recommendation/>

В статье обосновывается эффективность и целесообразность внедрения в учебно-воспитательный процесс внешкольных учебных учреждений метода телекоммуникационных проектов, освещены отдельные теоретические и практические аспекты использования метода.

Ключевые слова: *интерактивные технологии, проектное обучение, метод проектов, телекоммуникационные проекты, Интернет.*

Article proves the efficiency and feasibility of introduction the method of telecommunication projects in the educational process of out-of-school institutions, describes some theoretical and practical aspects of using this method.

Key words: *interactive technologies, project-based learning, method of projects, telecommunications projects, the Internet.*

УДК 37.048.4 – 057.87

О.М. Докукіна, Київ

СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розкрито передумови, сутність та гендерні особливості самовизначення учнів старшого шкільного віку, змістовні характеристики Я-концепції, що впливають на цей процес самовизначення.

Ключові слова: особистісне самовизначення, старшокласник, самосвідомість, самопізнання, самооцінка, самозміна.

Готовність до свідомого вибору власної життєвої позиції, особистісне самовизначення особистості є особливо актуальними для сучасної суспільної ситуації, оскільки прискорені процеси трансформації сприяють молоді у реалізації значної кількості ідеологічних, соціальних, професійних можливостей.

Рання юність є сензитивним періодом формування самосвідомості, центрального психічного процесу перехідного віку. Соціальна ситуація розвитку особистості в цей період є унікальною. З одного боку, старшокласника ще продовжують хвилювати проблеми, успадковані від підліткового віку. З іншого – перед ним уже постають завдання самоусвідомлення, життєвого самовизначення. В.Ф.Сафін характеризує різницю між ними так: підліток орієнтований насамперед на пошук відповіді, який він серед інших, наскільки він схожий на них, а старший підліток - як він виглядає в очах оточуючих, наскільки відрізняється від інших, наскільки близький до свого ідеалу [6,74]. В.В.Алексєєв підкреслює, що підліток - це "постать інших", тоді як юнак - "постать себе" [1].

Розвиток когнітивної (абстрактно-понятійної) і емоційно-вольової (довільність, ієрархізованість, інтелектуалізованість, опосередкованість) сфер, підвищена сензитивність до засвоєння соціокультурних цінностей та норм, становлення індивідуальної оцінно-ставленнєвої структури, зокрема світогляду, усвідомлена необхідність обрати професію чи рід заняття сприяють успішному перебігу процесів розвитку особистісної сфери. Таке поєднання зумовлює докорінні зміни у змісті та співвідношенні основних структурних компонентів спрямованості та ставлень особистості,

визначає специфіку інших особистісних особливостей старшокласників. Зростання самосвідомості та інтересу до особистого „Я” у старших підлітків обумовлює зміни в його характері. У межах становлення нового рівня самосвідомості відбувається формування відносно стійкого уявлення про себе. До 16-17 років виникає особливе особистісне новоутворення - самовизначення. Тобто, необхідність виникнення потреби само вивчення, самовизначення зумовлена логікою особистісного і соціального розвитку підлітка.

Аналіз феномену особистісного самовизначення на методологічному рівні (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, Г.С.Костюк, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн та ін.) дозволяє розглядати його як процес активного визначення людиною свого місця в оточуючій дійсності, осмислення сенсу власного життя.

Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (І.С. Кон, А.В. Петровський, Т.В. Снегірьова, Д.І. Фельдштейн, В.О. Ядов та ін.) та психолого-педагогічних (М.І. Алексеєва, Г.О. Балл, Л.І. Божович, М.І. Боришевський, В.В. Давидов, І.В. Дубровіна, І.В. Жадан, О.В. Киричук, Б.С. Круглов, О.В. Мудрик, В.А. Семіченко, Б.О. Федоришин, Н.В.Чепелева, Є.А. Шумілін та ін.) аспектів особистісного самовизначення свідчить, що саме у самовизначенні концентрується те найсуттєвіше, що визначає умови та специфіку розвитку особистості старшокласника.

Особистісне самовизначення в психології розглядається як усвідомлення свого “Я”, як внутрішня причина соціального дозрівання, як суб’єктивна сторона самосвідомості; це відносно самостійний етап соціалізації особистості, сутність якої полягає у формуванні в особистості усвідомлення мети і смислу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, намірів, якостей, можливостей, вимог, які висувуються до особистості з боку оточуючих людей і суспільства.

Мета нашої статті є висвітлення сутності та особливостей самовизначення учнів старшого шкільного віку.

У нашому дослідженні самовизначення особистості старшокласника трактується як особистісне новоутворення старшого шкільного віку, пов’язане з формуванням внутрішньої позиції людини, усвідомленням себе як члена суспільства, здатного вирішувати свої проблеми у теперішньому і майбутньому житті.

Проблема самовизначення пов'язана з розвитком самосвідомості і "Я-концепції" в юнацькому віці. Потреба у самовизначенні розглядається як потреба у формуванні певної смислової системи, в якій об'єднуються уявлення про світ і самого себе. Формування цієї смислової системи передбачає спрямування у майбутнє, пошук смислу свого особистого існування, вибір професії.

У процесі особистісного самовизначення у юнаків та дівчат формуються стійкі та усвідомлені переконання, принципи, норми поведінки, ідеали, особистісні цінності, виробляються уміння спостерігати та осмислювати явища оточуючого життя, розуміти самого себе тощо. Розвиток особистості при цьому визначається не стільки системою засвоєних знань, скільки підготовленістю до прийняття рішень та самостійних дій у нових ситуаціях, нестандартних умовах.

Тобто, особистісне самовизначення є процесом свідомого визначення суб'єктом власної внутрішньої сутності та місця в системі суспільних відносин; воно має ціннісно-смилову природу і виражається в активному ставленні особистості до себе та оточуючої дійсності.

Водночас, деякі психологи стверджують, що у ранньому юнацькому віці формується не самовизначення як таке (особисте, професійне, ширше – життєве), а психологічна готовність до самовизначення, яка передбачає: а) сформованість на високому рівні психологічних структур, в першу чергу, самосвідомості; б) розвиненість потреб, які забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце посідають моральні засади, ціннісні орієнтації і тимчасові перспективи; в) становлення чинників індивідуальності, як результату розвитку і усвідомлення своїх здібностей та інтересів [4]. Психологічна готовність увійти в доросле життя і зайняти в ньому гідне місце передбачає не завершені в своєму формуванні психологічні структури і якості, а визначену зрілість особистості, тобто сформовані психологічні утворення і механізми, які забезпечують їй можливість (психологічну готовність) безперервного зростання особистості як нині, так і в майбутньому.

Будь в якому разі, розгортання спектру суб'єктності виступає джерелом саморозвитку та становлення особистості як біосоціодуховної істоти. Як у психологічній готовності до самовизначення, так і у саме самовизначенні головним виступає

їх ціннісна сутність, що є проявом внутрішньої, психологічної свободи і завжди передбачає вибір тієї чи іншої альтернативи з числа наявних. Особистість проявляє незалежність від зовнішніх обставин, реалізує самодетермінацію, актуалізує суб'єктне начало, прилучаючись таким чином до загальнолюдських цінностей.

Готовність і здатність до самовизначення є показником зрілої особистості, яка прагне реалізувати свій потенціал повною мірою. Інтеріоризовані цінності забезпечують можливість піднятися над причинно-наслідковою даністю і оцінити наявний емпіричний ряд під кутом зору телеологічної перспективи. Ціннісне самовизначення часто супроводжується життєвою кризою, що вимагає перебудови ціннісно-сислової сфери особистості. Продуктивним результатом такої кризи слід вважати вихід на якісно вищий рівень особистісного розвитку і самоактуалізації, що пов'язано з гармонізацією диспозиційної структури Я-концепції.

Самовизначення у старшому шкільному віці та в період ранньої юності відбувається на наступних, які підпорядковуються принципу ієрархії, рівнях: реактивне (дорефлексивне) самовизначення – рівень відносного суб'єкта, прагматичне (рольове) самовизначення – рівень монособ'єкта, моральне і соціальне самовизначення – рівень полісуб'єкта, екзистенційне, в т. ч. професійне самовизначення – рівень метасуб'єкта, есхатологічне самовизначення – рівень абсолютного суб'єкта. Самовизначення на кожному з цих рівнів спрямовується ціннісними орієнтаціями на істину (пізнавальна діяльність), користь (практична діяльність), справедливість (комунікативна діяльність), добро (моральна діяльність), красу (творча діяльність) і гармонію зі світом і собою (духовна практика). Головним смислоутворювальним мотивом кожної діяльності є мотив самореалізації в цій діяльності, який необхідно усвідомити. Через недостатній розвиток ціннісно-сислової сфери останні два рівні самовизначення у старшокласників можуть не проявлятися.

Центральним моментом готовності і здатності до самовизначення як інтегруючого компонента розвитку особистості є *самосвідомість* - усвідомлення і оцінка людиною своїх думок, почуттів, інтересів, ідеалів, дій, їх мотивів, урешті, цілісна оцінка самого себе і свого місця у житті [7, с.149]. Самосвідомість є орієнтуванням людини у власній особистості, знання людини про себе. Завдяки самосвідомості людина

усвідомлює себе як індивідуальну, відокремлену від природи й інших людей реальність. Внутрішні зусилля старших підлітків якраз спрямовані на з'ясування різних сторін свого «Я» і пошук себе справжнього. Саме самосвідомість зумовлює усвідомлення старшокласником потреби у *самопізнанні, самооцінці, самозміні*.

Результатом процесу *самопізнання* є динамічна система уявлень особистості про себе, самоусвідомлення (усвідомлення своїх дій та їх результатів, думок, почуттів, моральності та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе) і самовизначення свого «Я», що забезпечує ідентифікацію особистості. Для юнацького віку головним чинником формування ідентичності є соціальні чинники, насамперед порівняння себе з іншими людьми. Особливу роль у цей період відіграють різноформатні групи, оскільки підлітки значно легше ідентифікують себе з ровесниками, ніж з людьми старшого віку. У цих групах найчастіше і відбувається розвиток ідентифікації та формування певних установок, ціннісних орієнтацій, які характеризують змістовий бік спрямованості особистості. В формі ціннісних орієнтацій людина фіксує все найвагоміше і найважливіше для себе. Формування ідентичності пов'язане із усвідомленням власної цінності та компетентності.

Самооцінка надає індивідові уявлення про його здібності і можливості, якості характеру. Оцінюючи себе, особистість визначає свої достоїнства, недоліки, місце серед інших людей. Вона відображає ступінь розвитку в людині почуття самоповаги, відчуття особистої цінності і позитивного ставлення до всього, що входить до сфери її «Я».

Всі ці намагання і спроби викликають в особистості значні *самозміни*. Особистісні самозміни можна розглядати як процес і результат усвідомлених, цілеспрямованих і успішних зусиль і дій, спрямованих на те, щоб стати іншим: розвинути певні якості, позбутися шкідливих звичок і т.п. Самозмінна може мати наступні ознаки: самоудосконалення (розвиток або перетворення якостей, рис, знань та ін.); самотворення (формування бажаних для людей якостей); самознищення (результат – фізична, духовна, соціальна деградація) [5, 401-402].

Самовизначення (соціальне, життєве, професійне, моральне, родинне, релігійне) особистості відбувається як свідомий акт виявлення та ствердження особистісної позиції в процесі складної міжособистісної взаємодії. Умовами розвитку

у старшокласників особистісного самовизначення є складна міжособистісна взаємодія у системах старшокласник-старшокласники і викладач-старшокласник у процесі навчальної діяльності, в процесі якої забезпечується розвиток в учнів старших класів як зовнішніх особливостей особистісного самовизначення, самосвідомості, так і формування його внутрішніх особливостей. Активне функціонування процесів екстеріоризації та інтеріоризації соціальних норм, правил та форм поведінки зумовлює розвиток психологічних механізмів формування особистісного самовизначення в ранній юності.

Л.І.Божович зафіксовано суттєву характеристику самовизначення у цей вік: воно здійснюється через діловий вибір професії та через загальні, позбавлені конкретності, пошуки сенсу свого існування [2,393], тому особливими формами особистісного самовизначення в старшому шкільному віці є, по-перше, колективістичне й, по-друге, професійне самовизначення старшокласника.

Колективістичне самовизначення розглядається як вибіркоче ставлення індивіда до впливів конкретної соціальної спільноти, при якому одні впливи приймаються, інші відкидаються в залежності від опосередкованих чинників, ідеалів, мети діяльності, соціальних цінностей.

Професійне самовизначення теж здійснюється в ранній юності, в старших класах і являє собою результат професійної орієнтації, що оптимізує процес вибору професії відповідно до бажань, нахилів, здібностей, потреб і мотивів, усвідомлення необхідності своєї участі в суспільно корисній праці.

Найбільш узагальнено особистісне самовизначення можна уявити як процес формування єдиної змістовної системи, в якій поєднані уявлення про себе й про світ, тому можна пов'язати успішність особистісного самовизначення з показниками усвідомлення майбутніх життєвих планів. Тут важливим є питання гендерних особливостей самовизначення в ранній юності.

З метою вивчення гендерних особливостей самовизначення старшокласників, застосовувались методики «Особистісний диференціал» (ОД) (спрямованої на диференціацію особистості), «Полярні профілі» (ПП), (передбачає вибір якостей для оцінювання себе), методика Т. Лірі (визначає уявлення себе та свого «Я-ідеального»), опитувальник соціально-психологічної адаптованості (СПА) (виявляє ступінь адаптованості —

дезадаптованості в системі міжособистісних стосунків), тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) (відображає смисложиттєві орієнтації), методика ціннісних орієнтацій М. Рокича (визначає ціннісні орієнтації).

За результатами опитувань, встановлено розбіжність між дівчатами та юнаками в таких шкалах як, «сумнівність», «сумлінність» і «чутливість». Дівчата більше схильні усвідомлювати себе носіями позитивних, соціально бажаних характеристик. Вони оцінюють себе доброзичливішими, сумліннішими й чуйнішими, більш безпосередніми, прямолінійними й совісними, ніж юнаки. Юнаки вважають себе інтелектуальнішими, розвиненішими, твердішими й суворішими, консервативнішими, дипломатичнішими, розважливішими, менш активними, метушливими і більш агресивними, ніж дівчата. Вони схильні приписувати собі егоїстичні риси, орієнтацію на себе, суперництво, домінування. Дівчата оцінюють себе більш приятельськими і менш орієнтованими на домінування, ніж юнаки.

Системи ціннісних орієнтирів юнаків і дівчат не мають значних відмінностей. На першому місці як у тих, так й інших — цінність щасливого сімейного життя, духовної й фізичної близькості з коханою людиною; на другому місці у дівчат — гарні і вірні друзі, у юнаків — задоволення, повнота й емоційна насиченість життя. На третьому місці у юнаків і дівчат — матеріально забезпечене життя. На останньому місці у дівчат і юнаків — щастя інших людей.

Успішність особистісного самовизначення дівчат у старшому підлітковому віці значною мірою залежить від усвідомлення себе самостійною, незалежною від думок свого оточення, від високої самооцінки розвитку вольової та інтелектуальної сторін своєї особистості, своєї привабливості, включає приписування собі певних егоїстичних рис характеру, спрямованості на себе, схильності до суперництва й прагнення до домінування та успіху.

Для юнаків успішність особистісного самовизначення пов'язана насамперед з усвідомленням себе як упевненої в собі людини, енергійної, діяльної, яка володіє певними діловими якостями: сміливістю, схильністю до ризику, стриманістю, розважливістю, дипломатичністю, ощадливістю. Важливим є розвиток емоційно-вольових сторін особистості — самоконтролю і самодисципліни, емоційної стійкості та усвідомлення себе носієм таких позитивних характеристик, як справедливість, чуйність, доброта.

Таким чином, сутністю особистісного самовизначення старших підлітків є формування єдиної змістовної системи, в якій поєднані уявлення про себе й про світ. Успішність його формування залежить від усвідомлення старшими підлітками своїх майбутніх життєвих планів, свого місця в колективі однолітків і професійною орієнтацією.

Література:

1. Алексеев В.В. Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возраста: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогическая и возрастная психология/ В.В.Алексеев. – М., 1985. – 19 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование / Л.И.Божович.– М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе/ Л.И.Божович //Вопросы психологии.–1979.–№4.–С. 23-24.
4. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики / И.В.Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
5. Соціальна педагогіка: словник-довідник / за заг. ред. Т.Ф.Алексєєнко. – Вінниця : Планер – 2009. – 542 с.
6. Сафин В.Ф. Динамика оценочных эталонов в подростковом и юношеском возрасте / В.Ф.Сафин // Вопросы психологии. – 1982. – №1. – С. 69-75.
7. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание/ А.Г.Спиркин. –М. : Политиздат, 1972. – 302 с.
8. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. И. В. Дубровиной. М. : Педагогика, 1987. – 184 с.

В статье раскрыты предпосылки, сущность и гендерные особенности самоопределения учащихся старшего школьного возраста, содержательные характеристики Я-концепции, влияющие на процесс самоопределения.

Ключевые слова: личностное самоопределение, старшеклассник, самосознание, самооценка, самоизменение.

In the article revealed prerequisites, essence and gender particular qualities of self-determination in the senior school age, meaningful characteristics of "I-concept" which affecting to a process of self-determination.

Key words: self-determination, senior school age, consciousness, self-appraisal, self-change.

УДК 37.018.3:37.035:34 - 053.6*Н.П. Романів, м. Кременець*

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Уточнено віковий особливості старших підлітків, які навчаються та виховуються в інтернатних закладах.

Ключові слова: старші підлітки, вікові особливості, школа-інтернат.

Правове виховання особистості, зокрема, формування в старших підлітків шкіл-інтернатів відповідального ставлення до своїх прав і обов'язків у позаурочній діяльності, є у наш час актуальною проблемою. Недостатній рівень правових знань вихованців шкіл-інтернатів, їх негативний соціальний досвід ускладнює завдання виховання правосвідомої особистості. Позаурочна виховна діяльність шкіл-інтернатів повинна стати важливим чинником формування у старших підлітків відповідального ставлення до своїх прав та обов'язків.

Питанням позаурочної виховної роботи в закладах інтернатного типу приділяли увагу Л. Бернадська, О. Голуб, О. Дорожкіна, В. Загрева, Л. Канішевська, Б. Кобзар, Л. Кузьменко, В. Марущак, Р. Науменко, С. Нечай, С. Свириденко, В. Слюсаренко, Н. Огревич, В. Чугаєвський, О. Хоптяна, Т. Шатохіна, В. Яковенко та інші дослідники.

Метою даної статті є уточнення вікових особливостей старших підлітків, які навчаються та виховуються в інтернатних закладах.

Кожен вік являє собою своєрідний ступінь психічного розвитку з притаманними йому відносно стійкими якісними особливостями. Підлітковий вік – це період становлення якісно нових взаємин з дорослими. Підлітки вже не погоджуються на характерні для дитини нерівноправні стосунки як такі, що не відповідають їхнім уявленням про власну дорослість і самостійність. Відчуття власної дорослості – одне з головних новоутворень старшого підліткового віку. Саме це відчуття підштовхує до зміни власної вікової ідентифікації. Старші підлітки намагаються відокремитися від своєї дитячості та залучитися до дорослого життя.

Як наголошує І. Бех, підлітковий вік – один із найбільш складних періодів розвитку людини. Незважаючи на відносно

коротку свою тривалість (з 12-13 до 15-16 років), він практично багато в чому визначає все подальше життя індивідуума. Зокрема, саме на підлітковий вік припадає пік формування якостей характеру, ціннісних орієнтацій, вольових властивостей тощо [1, с. 17].

Зауважимо при цьому, що специфіка підліткового періоду розвитку полягає в тому, що увага фіксується насамперед на “негативному” аспекті свободи, прагненні вивільнитися від колишніх “дитячих” обмежень, якнайшвидше домогтися статусу, прав і становища дорослого, які часто сприймаються досить вузько. виправлення подібних помилок у розумінні підлітком власних обов’язків і прав, пов’язаних із процесом дорослішання, є важливою місією вихователя.

У своїй роботі Т. Куниця розглядає підлітковий вік як сензитивний вік, тобто найсприятливіший, найефективніший для психічного розвитку, навчання і виховання. Таке визначення сутності вікової характеристики учнів підліткового віку підкреслює можливість і важливість свідомого проектування відповідальної поведінки саме на цьому етапі зростання майбутніх активних членів суспільства.

Автор підкреслює, що вихованці, які вступили в підлітковий вік, вимагають особливо чутливого ставлення, оскільки переживають надзвичайно складний період особистісного становлення. У підлітку змінюється все: погляди, смаки, інтереси й поведінка. Сама поведінка вимагає конкретизованого ставлення до її виховання з боку дорослих: батьків і вихователів. У цей період набуває особливої суттєвості формування характеру, розвиток самосвідомості, активності, ініціативності, оптимізму, розвитку вольових рис. Цьому сприяє зміна об’єктивного положення його в сім’ї та навчальному закладі [5, с. 36].

Розгляд особливостей старшого підліткового віку потребує визначення його меж і це питання має принципове значення. На сьогодні не існує єдиної думки щодо визначення періоду власне старшого підліткового віку. на думку В. Тарасенко, старший підлітковий або ранній юнацький вік – це 16-17 років; за Ф. Райсом, “середній або старший підлітковий вік” – це 15-19 років [10]; Г. Костюк і Д. Ніколенко виділили старший підлітковий вік від 15 до 17 років; а за Т. Гурлевою цей же період припадає на 14-18 років [3].

Ми підтримуємо точки зору І. Бега, А. Петровського та інших науковців, які вважають, що старший підлітковий вік – це період

з 14 до 15 років. На думку І. Беха, старші підлітки багато в чому прагнуть користуватися такими самими правами, як і дорослі. Вони відчують у собі потенціал, який дозволяє стати дорослим, з усіма пов'язаними з цим статусом правами та обов'язками. У підлітковому віці відбувається зміна референтних орієнтацій, і головною стає система взаємин "підліток – значущий підліток" [1].

Психологічні особливості старшого підліткового віку досліджували Г. Абрамова, Б. Баєв, І. Бех, Л. Божович, І. Булах, В. Вінс, Л. Виготський, С. Воронова, І. Гоян, І. Дубровіна, Д. Ельконін, Є. Ільїн, О. Кізь, І. Кон, Г. Костюк, І. Кулагіна, В. Мухіна, Ф. Райс, А. Реан та інші вчені.

Як зазначає І. Бех, в цей період у дитини спостерігається інтенсивне формування самосвідомості, самооцінки, з'являється підвищений інтерес до самого себе. У своїх роботах психолог пов'язує почуття дорослості, притаманне старшим підліткам, з вимогою ставлення до них як до дорослих, прагненням до самостійності та бажанням захистити власну автономію, виробленням незалежної лінії поведінки, яка суперечить дорослим.

Як правило, старші підлітки вибирають друзів за подібністю поглядів на життя, за переконаннями, які об'єднують їх у групи. І хоча спрямованість таких груп часто насторожує й вчителів, і батьків, проте вилучити дітей з "поганої" компанії часто буває дуже важко [1, с. 106]. Адже представники цієї вікової групи, протестуючи, прагнуть, щоб їх поважали, розуміли, визнавали. Тому заборони й покарання часто мають зворотну дію, призводять до озлобленості, бажання помститися за реальне чи тільки уявне приниження.

Як стверджує І. Бех, старші підлітки прагнуть якнайшвидше перейти від "дитячих" норм поведінки до "дорослих". У зв'язку з цим у деяких із них частішають випадки непостійної, ситуативної поведінки, випадкова орієнтація на зовнішні обставини та соціальне експериментування. Завдання педагога – допомогти вихованцям включитись у нову фазу взаємин, правильно зрозуміти сутність принципів, що визначають поведінку дорослих. Необхідно дати їм зрозуміти, наскільки підвищилась їх міра відповідальності за свої дії на даному віковому етапі, а конкретно це має виявитися у нових обов'язках, у розширенні прав, у зміні ставлення до них дорослого [2, с. 128].

Психологи підкреслюють, що найважливішою умовою розвитку специфічних психологічних новоутворень слід вважати якісно новий рівень соціальних сподівань і вимог, які ставлять

перед підлітком школа, сім'я, суспільство. Непідготовленість старшого підлітка до виконання нової, специфічної для підліткового віку системи ролей, як і відсутність необхідної рольової завантаженості і самостійності (недовіра, надмірна опіка, нехтування інтересами підлітків), зумовлюють виникнення численних суперечностей у сфері спілкування дитини.

Наслідування певних взірців дорослості, присвоєння всього популярного, модного значною мірою визначають зміст ціннісних орієнтацій, загальний напрям формування особистості підлітка, критеріїв оцінок і самооцінки. Характерними новоутвореннями підліткового віку є прагнення до самоосвіти і самовиховання, повна визначеність нахилів та професійних уподобань. Теоретичне опанування дійсності випереджає практичне; інтенсивно розвиваються уява, фантазія. У мріях старший підліток "програє" реалізацію своїх прагнень, ідеалів. Для цього віку визначальними виступають товариські якості – взаємоповага, взаємодопомога, вірність, чесність, щирість, чуйність, уміння берегти таємницю [9, с. 124].

Як вважає М. Савчин, у старшому підлітковому віці, а саме в переломний його момент (13-15 років), Я-образ стає дуже нестійким, втрачає свою цілісність. Старший підліток особливо гостро відчуває суперечність, невпорядкованість свого Я, що зумовлене невизначеністю рівня домагань, труднощами переорієнтації з оцінювання інших на самооцінювання. Відхід від прямого копіювання зразків поведінки інших людей вимагає розвитку способів самопізнання та самоаналізу, які у підлітків ще недостатньо сформовані.

На думку автора, самооцінка старших підлітків є досить різноманітною, різнобічною, узагальненою за змістом. Кількість якостей, які вони усвідомлюють, приблизно удвічі більша, ніж у молодшій підлітковій групі. Старші підлітки оцінюють не тільки окремі риси характеру, а й свою особистість загалом. Вони виявляють певну соціальну зрілість, усвідомлюють себе готовими до життя особистостями [11, с. 207-208].

Науковець стверджує, що у старшому підлітковому віці переважаючим особистим мотивом є прагнення бути не гіршим від інших, не втрачати своє Я, що свідчить про наявність у дітей почуття власної гідності [11, с. 211].

В. Мухіна наголошувала, що старший підліток орієнтований на розвинення власного почуття відповідальності за себе й інших, на необхідність самостійного вибору в повсякденному житті та в екстремальних ситуаціях. Він є здатним зрозуміти й прийняти

значення вибору як елемента сучасної культури, коли він сам вільно і відповідально здійснює цей вибір [6, с. 418].

Для нашого дослідження актуальним є визначення вікових особливостей старших підлітків шкіл-інтернатів.

Варто враховувати те, що в закладах цього типу навчаються діти-сироти; діти, позбавлені батьківського піклування; діти, від яких відмовилися батьки; безпритульні діти, позбавлені батьківської турботи. Відповідно до “Положення про дитячі будинки та загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування” (від 21.09.2004 р. №747/460), загальноосвітня школа-інтернат – це навчальний заклад, який забезпечує виховання, навчання та соціальну адаптацію згаданого соціального прошарку дітей. Він функціонує з метою забезпечення належного рівня задоволення життєвих та освітніх потреб вихованців за умов повного утримання їх за рахунок держави. Тому ми можемо стверджувати, що загальноосвітня школа-інтернат – це в загальному звичайний навчально-виховний заклад, який працює за загально прийнятими планами та програмами, але має певні окремі особливості організації процесу роботи з дітьми [7].

Дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, надається соціально-педагогічний супровід практичними психологами та соціальними педагогами. Зі старшими підлітками проводяться корекційні заняття, індивідуальні бесіди, тестування на виявлення структури та специфіки рис характеру, складаються психолого-педагогічні характеристики. Здійснення повсякденного дійового взаємозв'язку в роботі вихователя, що включає глибоке вивчення кожного вихованця, допомогу відсталим, забезпечення безперервності навчально-виховного процесу в позаурочний час сприяє кожному старшому підліткові в розвитку його здібностей та нахилів.

За свідченням Л. Канішевської, аналіз контингенту учнів шкіл-інтернатів показує, що більшість із них – це педагогічно занедбані діти із негативним життєвим досвідом, для яких характерними є наявність дериваційного синдрому, втрата інтересу до навчання, труднощі у спілкуванні з оточуючими людьми, поверховість почуттів, складність у сфері самопізнання, агресивність, схильність до нервових зривів, пасивність, підвищена вразливість, порушення емоційних контактів з оточуючими, недовіра до дорослих, почуття відчаю та безнадійності, емоційна нестриманість, орієнтація поведінки

вихованців на покроковий контроль із боку педагогів, споживацьке ставлення до держави і суспільства тощо [4, с. 6].

Як стверджують А. Прихожан, Н. Толстих, важливими рисами старших підлітків шкіл-інтернатів є відчуття “ми”, невизначена ідентичність, недовіра до себе та оточуючих людей, неприйняття себе, орієнтація в самооцінці на думку інших. Отже, вищезгадані особливості, які характерні для вихованців шкіл-інтернатів, по-різному впливають на ефективність та результативність виховного процесу [8].

Задля виявлення вікових особливостей старших підлітків шкіл-інтернатів, їх ставлення до своїх прав і обов'язків, ми спиралися на праці таких педагогів і психологів як І. Бех, Н. Голубєв, К. Інгенкамп, О. Киричук, Я. Коломінський, О. Кононко, Л. Кочетов, І. Прокоп'єв, О. Савченко, В. Семиченко, у яких спостереження та анкетування постають як пріоритетні методи педагогічної діагностики.

Спостереження як цілеспрямоване, планомірне сприйняття тих або інших явищ і подій вимагало, перш за все, всебічних знань про явища, за якими проводилося спостереження; по-друге, уміння чітко і ясно поставити завдання для спостереження, сформулювати, що саме слід з'ясувати або встановити за допомогою даного методу.

У процесі спостереження за старшими підлітками шкіл-інтернатів велось ретельне занотування дій, які виконувалися, висловлювань, емоційних виявів, характеру відгуку на спрямовану дію іншого старшого підлітка, міри відповідального ставлення і типових способів реагування на різні питання про права та обов'язки дитини.

У ході спостереження виявилось, що дітям старшого підліткового віку шкіл-інтернатів притаманні такі ж риси, як і учням загальноосвітніх шкіл. Однак, вони надміру збудливі, їхня поведінка нестійка, імпульсивна, дії часто некеровані, безконтрольні, неадекватні стимулам. Старші підлітки, які впродовж довгого часу перебувають у закладах інтернатного типу чи потрапляють туди з неблагополучних сімей, мають певні відмінності у розвитку своєї інтелектуальної та емоційно-комунікативної сфери. У мотиваційній сфері старших підлітків шкіл-інтернатів спостерігається прив'язка до ситуацій, бідність і вузькість змісту мотивів. Щодо довільності, то вихованці шкіл-інтернатів орієнтовані на зовнішній контроль. Часова транспектива характеризується орієнтацією на теперішній час і звуженою перспективою майбутнього. Водночас вони прагнуть до самостійності, права власного вибору, вміння вибрати те, що

вони бажають, прагнення брати на себе обов'язки висловлювати власну думку, застосовувати знання, набуті у ранньому дитинстві.

Психолого-педагогічне спостереження та анкетування старших підлітків в умовах шкіл-інтернатів та їх ставленням до прав та обов'язків проводилося у позаурочній діяльності з метою з'ясування: 1) як поводяться старші підлітки під час перерви з ровесниками, молодшими й старшими учнями, чим займаються, як виконують доручення; 2) як активно старші підлітки беруть участь у суспільно-цінній діяльності, шкільних та позашкільних заходах; 3) як діти цього віку ставляться до шкільного майна і довкілля; 4) як спілкуються з ровесниками та вихователями (мовленнєва культура, етика); 5) як ставляться один до одного, до молодших, до педагогів, до батьків, до вихователів.

У процесі експерименту старшим підліткам пропонувалося розкрити суть таких понять як “право”, “обов'язок”, “відповідальність”, “ставлення”, “відповідальне ставлення”.

Аналіз результатів дає підстави зробити висновки, що респонденти не можуть вільно розтлумачити зміст цих понять. Старші підлітки часто переплутують права з обов'язками, відповідальність з відповідальним ставленням. Відповіді на запитання “Як ти ставишся до своїх обов'язків?”, в основному, були однозначні – “відповідально” або “намагаюся виконувати”, але все ж таки знайшлися і ті, які бояться відповідальності та не хочуть ніяких обов'язків, їм би “побільше прав”.

Права та обов'язки – це обидві категорії, які стосуються правового виховання. Але по-різному сприймають їх вихованці шкіл-інтернатів.

Виявлено, що попри всю їхню “дорослість”, старші підлітки шкіл-інтернатів недостатньо знають та безвідповідально ставляться до своїх прав та обов'язків, вони не прагнуть і не вміють відстоювати свої права та обов'язки. У результаті діти цього віку відчують труднощі у спілкуванні з ровесниками та дорослими за межами інтернатного закладу.

Розглянуті нами теоретичні положення дозволяють стверджувати, що у старшому підлітковому віці існує чималий потенціал щодо формування відповідальності, пов'язаний із виникненням і формуванням почуття дорослості, а також дозріванням самосвідомості.

Наше дослідження підкреслює актуальність проблеми формування відповідального ставлення старших підлітків до своїх прав та обов'язків у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є дослідження та обґрунтування компонентів, критеріїв, показників, форм і методів формування відповідального ставлення старших підлітків до своїх прав та обов'язків.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : [підручник] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : [У 2 кн.] Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : наук. вид. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Гурлева Т. Відповідальність підлітка / Т. Гурлева. – К. : Главник, 2008. – 128 с.
4. Канішевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: Монографія / Л. В. Канішевська. – К. : ХмЦНІІ, 2011. – 368 с.
5. Куниця Т.Ю. Виховання відповідальної поведінки в учнів 7-8-х класів загальноосвітньої школи : дис... канд. педаг. наук : 13.00.07 / Тетяна Юріївна Куниця. – Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2008. – 187 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : [учеб. для студ. вузов] / В. С. Мухина. – 6-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2000. – 456 с.
7. Наказ Міністерства Освіти і Науки України “Положення “Положення про дитячі будинки та загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування” №747/460 від 21.09.2004 р.
8. Прихожан А.М. Дети без семи : (Детский дом : заботы и тревоги общества) / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
9. Психологічний словник / За ред. В. Й. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 320 с.
10. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – С-Пб. : Изд-во “Питер”, 2000. – 624 с.
11. Савчин М.В. Вікова психологія: [Навчальний посібник] / М. В. Савчин, Л. П. Василенко – К. : Лкадем-видав, 2006. – 360 с.

Уточнены возрастные особенности старших подростков, которые обучаются и воспитываются в интернатных учреждениях.

Ключевые слова: *старшие подростки, возрастные особенности, школа-интернат.*

The article deals with the age peculiarities of older teenagers who train and educate in boarding institutions.

Key words: *older teenagers, age peculiarities, boarding school.*

УДК 373. 5.035. 461:37.018.3

Л.В. Канішевська, м. Київ

ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ВІДКРИТОМУ СУСПІЛЬСТВІ (ВИХІДНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ)

У статті розглядаються вихідні концептуальні положення щодо проблеми підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві.

Ключові слова: *відкрите суспільство, готовність до життєдіяльності, старшокласники шкіл-інтернатів.*

Проблема підготовки старшокласників інтернатних закладів до життєдіяльності у відкритому суспільстві набуває особливої актуальності, оскільки в школах-інтернатах виховуються сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти з проблемних і матеріально незабезпечених сімей.

Проблема підготовки вихованців інтернатних закладів до самостійного життя знайшла відображення у працях вчених-педагогів (Л. Байбородової, В. Мухіної, М. Рожкова, В. Ослон, Б. Кобзаря, С. Свириденко та ін.).

Але, на жаль, незважаючи на ряд праць, які стосуються окремих аспектів підготовки молодого покоління до самостійної життєдіяльності, такий її аспект, як підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві майже не досліджувався.

Мета статті – розкрити вихідні концептуальні положення щодо проблеми підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві.

Термін “відкрите суспільство” був введений в науковий обіг філософом К. Поппером. Цей термін ґрунтувався на принципі змінюваності навколишнього світу, зокрема і суспільства, визначальною ознакою якого є відкритість усіх сфер суспільного життя. Суспільство стає відкритим, якщо його майбутнє відкрите для всіх перспективних рішень, воно не є жорстко детермінованим непорушними правилами, механічне виконання яких у підсумку може призвести до загибелі людей чи до гальмування темпів їхнього розвитку.

Відкрите суспільство базується на визнанні того, що його члени не відчувають себе приреченими щодо розвитку подій саме у тому порядку, як це визначено в наявних правилах, адже, якщо стає очевидним, що правила вже не діють, громадяни не заперечують цього факту. Вони сміливо та швидко шукають найоптимальніший варіант вирішення проблем, змінюючи встановлений спосіб їх вирішення, тобто, змінюючи встановлені правила. У відкритому суспільстві ніхто не володіє монополією на істину, люди мають різні погляди та інтереси, а тому існує потреба в установках, які б захищали права усіх людей і давали їм змогу жити разом у мирі і злагоді.

Готовність старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві – інтегральна особистісна якість, яка свідчить про сформованість стійких особистісних характеристик як передумов успішного самовиявлення у житті.

Структура готовності старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві включає три основні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний. Сформованість даних компонентів забезпечить готовність старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві.

Врахування змісту, потенціалу позаурочної виховної діяльності школи-інтернату щодо підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві, дає змогу визначити принципи організації та реалізації даної діяльності. Принципи розглядаємо як вимоги, що висуваються соціальним середовищем до цього феномена й окреслюють простір його функціонування. Як зовнішні зв'язки принципи позначають спрямованість виховання, створюють основу для особистісного руху педагогів та учнів, зумовлюючи перетворення спланованого змісту виховної роботи на індивідуальне надбання кожної дитини.

Підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві ґрунтується на принципах:

- соціальної відповідності, який обумовлює необхідність узгодженості змісту і методів реальної соціальної ситуації,

в якій організується виховний процес у загальноосвітній школі-інтернаті. Завдання підготовки старшокласників до життєдіяльності у відкритому суспільстві мають бути зорієнтовані на реальні соціально-економічні умови і передбачати формування готовності вихованців до ефективного вирішення життєвих проблем. Умовами реалізації цього принципу є орієнтація педагогічного процесу на реальні можливості соціуму, врахування його найрізноманітніших чинників;

- гуманізації виховного процесу, який передбачає зосередження уваги вихователя на особистості вихованця як вищої цінності, врахуванні його вікових та індивідуальних особливостей, спонуканні до самостійності, задоволенні базових потреб дитини (у розумінні, визнанні, прийнятті, справедливому ставленні до неї), стимулюванні в розвитку вихованця свідомого ставлення до власної поведінки, діяльності, життєвих виборів.

Реалізація цього принципу сприяє народженню довіри, почуттю вдячності до педагога, зниженню психологічної напруги, дозволяє педагогу своєчасно підтримувати вихованця, сприяє розвитку прагнення старшокласників шкіл-інтернатів до гуманістичної взаємодії з однолітками, молодшими; забезпечує найбільш повне розкриття особистості вихованця;

- життєвої смислової творчої самодіяльності, який передбачає становлення особистості вихованця як творця і проєктувальника свого життя, який вміє приймати самостійні рішення, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни, має певну соціальну позицію, виявляє соціальну відповідальність, соціальну активність, які є основою входження в соціальне середовище.

Реалізація даного принципу здійснюється завдяки участі вихованців у вирішенні питань життєдіяльності колективу школи-інтерната, розвитку шкільного самоврядування; підтримки ініціатив, спрямованих на досягнення соціально значущих цілей; створення ситуацій прийняття старшокласниками самостійних рішень та відповідальності за їх виконання, що сприяє проходженню старшокласниками шкіл-інтернатів своєї рідної статусно-рольової школи: можливості

почергово побувати в ролі ведучого, веденого, виконавця, керівника, лідера;

- суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Учасники виховного процесу виступають повноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції.

Реалізація даного принципу здійснюється завдяки уникненню педагогом школи-інтернату жорстких приписів; врахування психічного стану вихованця, його життєвого досвіду, системи звичок та цінностей; педагог вдається до продуктивних виховних дій; виявляє професійну творчість та індивідуальність.

В основу процесу підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві покладено особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний підходи.

Гуманістичною орієнтацією в педагогічній діяльності з підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві є особистісно орієнтований підхід, пов'язаний з прагненням педагога сприяти розвитку індивідуальності дитини, виявленню її суб'єктивних цінностей. Вагомий внесок у розробку теоретичних й методичних основ цього підходу зробили такі вчені, як (І. Бех, А. Бойко, О. Бондаревська, О. Газман, В. Серіков, І. Якиманська) та наукові праці вітчизняних й зарубіжних вчених представників гуманістичного спрямування у педагогіці й психології (Ш. Амонашвілі, Р. Бернс, Я. Корчак, А. Маслоу, К. Рожерс, В. Сухомлинський, С. Френе).

Особистісно орієнтований підхід передбачає врахування особистісних якостей вихованця, зокрема таких, як: спрямованість особистості, ціннісні орієнтації, життєві плани, сформовані настановлення, домінуючі мотиви діяльності, світ потреб. Тільки за цих умов можна забезпечити продуктивне, високоякісне та результативне особистісно орієнтовне виховання. Вибудовуючи педагогічну діяльність, беручи до уваги базові потреби особистості, вихователь має уважно відслідковувати зміни, що відбуваються в особистісних якостях: спрямованість ціннісних орієнтацій, життєвих планів, поведінки та оперативно коригувати процес виховання, орієнтуючи його

на задоволення особистісних потреб дітей. Особистісно орієнтований підхід базується на розумінні, визнанні та прийнятті вихованця. Ці ж самі компоненти повинні бути введені в структуру відносин вихованця з педагогом. Дитина зіштовхується з проблемами розуміння, визнання і сприйняття свого вихователя. Накладені один на одного, ці системи створюють складну структуру педагогічних стосунків [6, с. 59]. Використовуючи особистісно орієнтований підхід, педагогам необхідно дотримуватись наступних правил: ставитися до дитини як до найвищої цінності, сприяти виявленню взаємної відкритості, відвертості; допомагати вихованцю зрозуміти власну цінність через відчуття довіри, поваги, любові, розвиток у нього почуття власної гідності; вихованець має бачити безкорисливість любові вихователя (його люблять не за щось, а взагалі, як людину), що дасть йому змогу глибше відчути відповідальність і надію; виявляти турботу і любов до вихованця як емоційний фон розвитку; підтримувати зусилля дитини, зміцнювати її впевненість у собі, гідність тощо; відмовитися від моралізування, замінивши його спільним вирішенням з вихованцем складних життєвих проблем, діалогом; уникати навішування ярликів; демонструвати повагу, віру в можливості вихованця.

Вагомий внесок у розробку теоретичних й методологічних основ компетентнісного підходу зробили вчені (І. Бех, І. Єрмаков, І. Дикун, Є. Павлютенко, Л. Сохань, А. Хуторський та ін.). Характеризуючи компетентнісний підхід до процесу підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві, спираємося на визначення компетентності як досвідченості суб'єкта у певній життєвій сфері [2, с. 5].

Грунтуючись на внутрішньому змісті ключових компетентностей, визнаному в європейських країнах, українські дослідники розробили узагальнену класифікацію головних переліків ключових компетентностей, які розподілилися за трьома основними блоками (ключовими групами компетентностей) соціальним, мотиваційним та функціональною компетентності [10, с. 26].

У контексті нашого дослідження на увагу заслуговує перший з відокремлених блоків – соціальні компетентності, пов'язані з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості, її цінностями. До цього блоку належать такі

компетентності, як вміння розв'язувати конфліктні ситуації, оцінювати соціальну ситуацію та робити вибір, здатність до співпраці, вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, комунікативні навички, вміння виконувати сукупність основних соціальних ролей, соціальні й громадянські цінності та вміння, вміння самостійно будувати власне життя в мінливих економічних і соціальних умовах та ін.

Використання компетентнісного підходу до проблеми підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві передбачає:

1. Формування соціальної грамотності, тобто комплексу політичних, економічних, психологічних знань та вмінь, що забезпечують адекватне включення в систему соціальних відносин і реалізацію функцій соціального захисту.
2. Виховання сім'янина. Формування необхідних здібностей для побудови власної сім'ї на основі усвідомленої материнської та батьківської позиції.
3. Виховання готовності до трудової діяльності: розвиток різноманітних здібностей вихованців, їх підготовка до вибору професії, економічна підготовка, що дозволяє їм самостійно реалізовувати свої життєві плани.
4. Формування конкурентноспроможної особистості, тобто оволодіння молодою людиною визначеними способами поведінки в реалізації власних домагань на право зайняти більш значуще для неї місце в суспільстві.
5. Громадянське виховання, яке формує у дітей усвідомлення громадянської відповідальності, патріотичних почуттів, готовності до участі в управлінні суспільством і державою.
6. Формування моральних цінностей і гуманістичної позиції у взаємодії з людьми, готовність до надання допомоги та інші моральні вчинки.
7. Виховання готовності до здорового способу життя, що передбачає раціональне харчування, регулярні заняття фізичною культурою і спортом, культуру сімейних відносин, негативне ставлення до шкідливих звичок [4, с. 97-98].

Різні аспекти діяльнісного підходу набули висвітлення в працях (Б. Ананьева, І. Бежа, О. Бодальова, Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, М. Кагана, І. Кона, Г. Костюка, О. Леонтьєва, А. Петровського, С. Рубінштейна та ін.).

В основу діяльнісного підходу покладено праці наукової школи О. Леонтьєва (діяльність – праця, спілкування) та інших

споріднених шкіл (діяльність – гра, навчання, праця – Л. Виготський, А. Петровський, С. Рубінштейн; діяльність – праця, спілкування, пізнання – Б. Ананьєв, І. Кон; діяльність – перетворююча, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна – М. Каган). Тут діяльність редукується до діяльності індивіда і тлумачиться як його атрибут, тобто стверджується, що суб'єкт здійснює діяльність [5, с. 98]. Згідно з цією позицією, у структурі діяльності виокремлюють низку компонентів в їх суворій логічній послідовності: потреба – мотив – мета (завдання) – засоби (досягнення мети) – дії – операції. Отже, кожен вид діяльності має цілком визначений зміст потреб, мотивів, завдань, засобів, дій та операцій.

Проте, не кожна діяльність може бути визначена як сфера процесу виховання. Такими можуть вважатися лише ті її різновиди, в яких діяльність дитини спрямовується на пізнання і перетворення навколишнього світу і самої себе, відбувається виховна взаємодія, і, як наслідок, вона оволодіває тими чи іншими елементами соціального досвіду, людської культури. У цьому контексті не можемо не згадати слова С. Рубінштейна, який відзначав, що “будь-яка спроба вихователя-вчителя “внести” в дитину знання і моральні норми, минаючи власну діяльність дитини з оволодіння ними, підриває самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей” [8, с. 191]. Тому для ефективного впливу на розвиток внутрішньої сфери дитини, вважав психолог, треба добре знати її індивідуальні особливості, на які й спиратися у процесі виховання [7, с. 401].

До визначення сутності провідних видів діяльності та психологічних новоутворень щодо основних періодів дитинства зверталися психологи: Ю. Аксьонов, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін. Для старшокласників такі новоутворення пов'язані із значним розширенням сфери діяльності, якісною зміною її характеру, видів, форм. Це – навчально-пізнавальна, трудова, ціннісно-орієнтаційна, художньо-естетична, комунікативна, ігрова, екологічна, спортивна, туристсько-краєзнавча, громадсько-суспільна діяльність тощо. Доведено, що за “психологічною роллю” навчання – лише одна з форм сукупної суспільно корисної діяльності. Остання сприяє задоволенню прагнення старшокласника до побудови нових взаємовідносин із дорослими, реалізації самостійності. Отже, стверджує

Ю. Аксьонов, комунікативна та різнобічна суспільно корисна діяльність є провідною для старшокласників [1, с. 24]. Це означає, що для свого повноцінного та гармонійного розвитку старшокласник має залучатися не тільки до навчально-пізнавальної, а й до трудової, ціннісно-орієнтаційної, художньо-естетичної, комунікативної, екологічної, спортивної, туристсько-краєзнавчої, громадсько-суспільної та інших видів діяльності, маючи можливість вільного переходу від одного її виду до інших.

Становлення індивіда як особистості відбувається як процес постійного виникнення та розв'язання суперечностей між вимогами, що висуваються до нього діяльністю, і готовністю до їх виконання, між власними прагненнями, “внутрішньою позицією” і завданнями, які продукуються зовнішнім середовищем. Педагогічне керівництво і має, по своїй суті, забезпечити “послідовне розв'язання цієї суперечності на більш високому рівні – шляхом педагогічно доцільної зміни обставин діяльності” [9, с. 13].

Отже, завдання вихователів полягає в тому, щоб забезпечити розвиток діяльності дитини як процесу поступового розв'язання нею означеної суперечності, тобто планомірної зміни обставин діяльності і формування на цій основі мислення, знань, умінь та соціально зумовлених якостей. Тобто, виховний вплив передбачає включення дитини у діяльність, а точніше самодіяльність, яка розгортається через дію цих впливів. При цьому вихованець обов'язково має бути активним суб'єктом такої діяльності [5, с. 99]. Підсумовуючи вищевикладене, не можемо не погодитися зі словами І. Беха про те, що в контексті діяльнісного підходу “виховання мусить ввібрати в себе реальне життя дитини, а не бути чимось зовнішнім, нав'язаним щодо нього” [3, с. 120].

Характеризуючи діяльнісний підхід у процесі підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві, виокремимо у цій проблемі два аспекти. Перший – пов'язаний з такою характеристикою діяльності як предметність та “підштовхування” молоді людини до думки про необхідність соціального вдосконалення та саморозвитку. Другий аспект полягає у тому, що основною характеристикою діяльності є суб'єктність, сутність якої полягає в зумовленості цієї діяльності, з одного боку, потребами, настановленнями, орієнтаціями,

минулим досвідом самого діючого суб'єкта, а з іншого, – системою суб'єкт-об'єктних відносин, що склалися у ході спільної діяльності, тобто відносин між взаємодіючими людьми. У такому вигляді діяльність набуває більш соціального характеру, в результаті чого значно примножуються її соціовиховні можливості [1, с. 39]. Разом із тим, не можна забувати, що діяльність є лише потенційним вихователем. Вона може формувати корисні якості, може бути нейтральним процесом і, насамкінець, здатна за певних умов не розвивати, а деформувати вихованця як особистість. Вирішальну роль тут відіграє правильна організація діяльності, яка детермінується рівнем педагогічної майстерності педагогів шкіл-інтернатів.

Діяльнісний підхід до проблеми підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві передбачає вирішення ряду взаємопов'язаних завдань. По-перше, сукупне формування основних особистісних потенціалів: гносеологічного (що вихованець знає), аксіологічного (що вихованець цінує) та праксеологічного (що вихованець уміє). По-друге, активне включення в педагогічно організовану діяльність впливає на розвиток функціональних механізмів психіки (сприйняття, увага, мислення, пам'ять), сприяє вдосконаленню узагальнених типологічних властивостей людини (здібностей, характеру, темпераменту) та послідовно поповнює особистісний досвід (знання, вміння, навички, звички). І, нарешті, включення старшокласників шкіл-інтернатів у соціально-культурну діяльність сприятливо впливає на інтелектуальну, емоційну та вольову сфери особистості [1, с. 41-42], сприяє формуванню соціального досвіду вихованців.

Визначення вихідних концептуальних положень щодо підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві дає основу для проведення детального і різнопланового дослідження цієї проблеми.

Проблема підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві вимагає подальшого, детального та різнопланового дослідження. Зокрема, підвищення ефективності післядипломної освіти педагогічних кадрів з цієї проблеми.

Література:

1. Аксенов Ю.М. Деятельностный подход в социально-воспитательной работе с трудными детьми: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / Юрий Михайлович Аксенов. – Москва, 2003. – 195 с.
2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / Іван Дмитрович Бех. // Виховання і культура. – 2009. – № 2 (17-18). – С. 5-7.
3. Бех. І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: [наук. – метод. посіб.] / Іван Дмитрович Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В. А. Козырева, Н. Ф. Родионовой. – СПб., 2004. – 392 с.
5. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: [монографія] / Тамара Володимирівна Кравченко. – К. : “Фенікс”, 2009. – 416 с.
6. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И. П. Подласый. – М. : “Владос”, 2003. – 352 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Избр. произведения: в 2-х т. – М. : Педагогика, 1989. – Т 2. – 328 с.
8. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : АН СССР, 1959. – 354 с.
9. Сокольников Ю.П. Системный анализ воспитания школьников / Юрген Петрович Сокольников. – М.: Педагогика, 1988. – 136, [1] с.
10. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.

В статье рассматриваются исходные концептуальные положения по проблеме подготовки старшеклассников школ-интернатов к жизнедеятельности в открытом обществе.

Ключевые слова: *открытое общество, готовность к жизнедеятельности, старшеклассники школ-интернатов.*

The article describes the basic conceptual statements on the problem of preparation of the senior pupils of the boarding schools to the real life in the open society.

Key words: *open society; preparation to the real life; senior pupils of the boarding school.*

УДК 37.035:37.018.3

Л.В. Кузьменко, м. Київ

СУТНІСТЬ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО СВОЇХ БАЗОВИХ ПРАВ ТА ОБОВ'ЯЗКІВ

У статті на основі аналізу юридичної, психологічної, педагогічної літератури уточнено зміст понять “базові права”, “свідоме ставлення” та показано їх розуміння старшокласниками шкіл-інтернатів.

Ключові слова: базові права, свідомість, ставлення.

У сучасних умовах змінюваності навколишнього світу, в тому числі і суспільства, яке прагне стати відкритим, значна увага має приділятися формуванню в особистості свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків.

Метою статті є теоретичний аналіз різних наукових підходів щодо уточнення понять “базові права”, “свідоме ставлення”.

Теоретичну основу дослідження складають концептуальні положення і висновки філософської, педагогічної і психологічної наук щодо права як цінності (О. Бандура, С. Бублик, Б. Чміль, О. Данільян та ін.), правового виховання (Д. Бойко, В. Котюк, О. Пометун, В. Сухомлинський, М. Фіцула та ін.), закономірностей розвитку особистості (І. Бех, І. Кон, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.), специфіки виховання учнів у закладах інтернатного типу (В. Вінс, В. Воронова, О. Голуб, В. Загрева, Л. Канішевська, Б. Кобзар, В. Чугаєвський та ін.).

Виходячи з позицій комплексного підходу, В. Котюк вважає, що право – це система або сукупність норм-правил поведінки та діяльності особи, інших суб'єктів правовідносин, які відображають найбільш важливі економічні, політичні, моральні, громадянські та інші соціальні відносини у формі правових звичаїв, державних законів й інших нормативно-правових актів, правових прецедентів, нормативно-правових договорів, які встановлені державною владою, всім населенням (референдумом, віче тощо), або загальноновизнані суспільством, виражають суб'єктивні права і обов'язки громадян, юридичних осіб, держави та інших суб'єктів, а також форми і засоби їх захисту; виражають принципи рівності і рівноправ'я всіх суб'єктів, принцип (міру) справедливості, принцип юридичної (правової)

свободи і відповідальності за нанесення шкоди і суспільної небезпеки, принцип істини і правди; є загальнообов'язковими для всіх суб'єктів суспільних відносин [5; с. 43].

Визначаючи примат прав людини над законодавством, філософи зазначають, що права людини зараз не лише стали базовим регулятором правового впорядкування суспільного життя в окремих країнах, котрі вирішили мати взірцем правову державу, а й набули загальнолюдського, міжнародного значення. Концепт прав людини, по-перше, ліг в основу практики міжнародних відносин та їх юридичного врегулювання; по-друге, він набув статусу правової вимоги міжнародного співтовариства (людства) до кожної окремої держави, незалежно від її суспільного ладу та законодавства [8, с. 193-194].

В контексті нашого дослідження важливе значення має визначення змісту поняття “базові права”. В оригінальних англійських документах ООН щодо прав людини і дитини вживається поняття “fundamental human rights”, зміст якого українською мовою може тлумачитися як: “основні (суттєві, фундаментальні, принципи, ґрунтовні, базисні, найважливіші, домінуючі, основоположні) права людини”. Українською мовою вживається одне слово – “основні”.

Акт про права людини Британського парламенту (1998 рік) дав такий перелік прав, що складають зміст поняття “базові права людини” (fundamental human rights): право на життя; заборону тортур, жорстокого поводження; заборону рабства; скасування смертної кари; право на свободу і безпеку, справедливий суд і захист від покарання без рішення суду; право на повагу до власного приватного і сімейного життя; право на шлюб; захист власності; право на освіту; право на свободу думки та віросповідання; свободу самовираження; свободу зборів; свободу вільного вибору; заборону дискримінації щодо впровадження цих прав людини [11].

Однак, є і більш широке тлумачення змісту цього поняття. До переліку прав, які найчастіше включають до базових прав людини, входять права: на життя, на вибір роботи; на власність; на свободу слова; на безпеку; на захист від насильства; на справедливий суд; вважатися невинним, якщо не доведено протилежне (презумпція невинності); на громадянство; на голос (участь у виборах); на притулок; на свободу думки; на свободу віросповідання; на мирне вираження протесту проти уряду чи організації; на охорону здоров'я; на освіту; на їжу; на спілкування;

на приватне життя; на захист від насильного укладання шлюбу; на пошук власного щастя [10].

Права людини були сформовані, перш за все, для захисту потреб людини. Відомий американський вчений А. Маслоу запропонував наступну ієрархію фундаментальних потреб людини: фізіологічні потреби (їжа, вода, сон тощо); потреба у безпеці (стабільність, порядок); потреба в любові й приналежності (сім'я, дружба); потреба в повазі (самоповага, визнання); потреба самоактуалізації (розвиток здібностей)

За А. Маслоу, потреби, названі першими, домінують, тобто мають задовольнятися в першу чергу, проте, в міру їх задоволення виникають потреби вищого рівня.

“Людина може жити лише хлібом єдиним – якщо їй не вистачає хліба. Але що відбувається з бажаннями людини, коли хліба достатньо, коли її шлунок є постійно ситим? Одрозу з'являються інші ширші потреби і починають домінувати в організмі. Коли і вони задовольняються, нові, ще більш високі потреби виходять на сцену і так далі” [7].

Головною підставою для визначення своїх базових прав та обов'язків слугують потреби, для задоволення яких старшокласнику необхідно орієнтуватися у відкритому суспільстві, виховувати у собі певної спрямованості ціннісні орієнтації.

Права дитини – це комплекс прав і свобод, який характеризує правовий статус дитини з урахуванням особливостей розвитку людини до повноліття. Права дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, забезпечуються Сімейним кодексом України 2002 року, законами України “Про освіту” 1991 року, “Основи законодавства України про охорону здоров'я” 1992 року, “Про професійно-технічну освіту” 1998 року, “Про охорону дитинства” 2001 року, “Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування” 2005 року, “Про загальнодержавну програму “Про національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини” на період до 2016 року” 2009 року та ін.

Законом України Про загальнодержавну програму “Національний план дій щодо реалізації Концепції ООН про права дитини” на період до 2016 року” від 5 березня 2009 року визначено чотири пріоритетні напрями діяльності держави стосовно дітей: охорона здоров'я та формування здорового способу життя; забезпечення можливостей здобувати

високоякісну освіту; культурний і духовний розвиток; захист прав дітей різних категорій.

Одним із завдань дослідження є уточнення змісту поняття “свідоме ставлення”. Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дає підстави зробити висновок, що це поняття складається із двох категорій – “свідомість” і “ставлення”.

Поняття “свідомість” є ключовим для аналізу усіх форм духовної і душевної життєдіяльності людини, засобом контролю, регулювання, управління взаємовідносин між людиною і світом. Філософи при вивченні свідомості намагаються розкрити різні її аспекти: гносеологічний (відображаючий), онтологічний (буттєвий), аксіологічний (ціннісний), соціо-культурний.

Свідомість має складний комплекс передумов виникнення і розвитку: біологічних (розвиток нервової системи і психіки), суспільно-історичних (розвиток суспільства і культури, у якій зафіксовані форми і засоби практичної і духовної діяльності) та індивідуальних (формування внутрішнього “Я”, власний життєвий досвід) [9; с. 361].

Філософи підкреслюють, що свідомість існує як народжений діяльністю мозку суспільно розвинутої людини невідчужаний і незворотний потік спонукань, вражень, почуттів, думок, а також більш стійких ідей, переконань, цінностей, стереотипів та ін.; формується і розвивається тільки у процесах соціалізації і самоактуалізації особистості, входження її у світ культури за допомогою діяльності і спілкування, рефлексії і саморефлексії, самооцінки і самовизначення; не тільки відображає світ, але й створює його, тобто створює, перетворює, удосконалює свій власний світ і життєвий світ людини: світ її ідей, понять, наукових знань, світ людських цінностей, емоцій, смислів, світ образів, уявлень, уяви, культурних символів і знаків; світ предметно-практичної і духовно-практичної діяльності [9; с. 372].

З точки зору В. Мясіщева, поняття “ставлення” виникає там, де наявні суб’єкт і об’єкт ставлення. Саме в людини такий характер зв’язку виступає з усією очевидністю. Свідоме ставлення являє собою лише найвищий рівень ставлення до дійсності, і в самому усвідомленні цього ставлення існує ряд щаблів, що їх людина проходить у процесі розвитку. Вивчаючи людину з позиції її ставлень, ми встановлюємо, наголошував автор, її змістовні зв’язки з навколишньою суспільною дійсністю. Ставлення зобов’язують до розгляду їх об’єктів. Існують різні види ставлень, точніше, сторін єдиного предметного ставлення, що визначаються

багатосторонньою можливістю реакцій людини і багатосторонністю об'єктів. [6, с. 15-18].

Для нашого дослідження важливим є твердження О. Бодалева, який зазначав, що змістова спрямованість, широта, глибина, стійкість, дієвість ставлень людини, в яких проявляється його взаємодія з природою, суспільством, окремими людьми, є важливою умовою розумового, морального, естетичного, трудового, фізичного розвитку особистості та її вихованості.

Якщо розглядати категорію “ставлення” в її психолого-педагогічному аспекті, пише вчений, то її зміст виглядає складним і багатокомпонентним. Він, по-перше, передбачає актуалізацію значення в образно-понятійній формі про спільноту або особистість у тих, хто вступає у взаємодію; по-друге, несе в собі той або інший емоціональний відгук на спільноту або особистість і, по-третє, одночасно актуалізує певне звернення. Якщо об'єктивувати психологічний зворот кожного із ставлень, до системи яких входить людина, то завжди можна побачити мету, яку переслідує особистість, вступаючи у взаємодію зі спільнотами та окремими людьми, і обов'язково потреби, що безпосередньо впливають на характер ставлення [4, с. 64-66].

Психологи зазначають, що ставлення особистості як психологічне явище характеризується певними рисами, а саме: ставлення людини пов'язане з її потребами: захищеності і налагодження безпеки, близьких стосунків, контролю над собою й іншими; включення в різні соціальні групи; самоповаги, позитивної оцінки; розуміння; співчуття, опіки; бути потрібним, значущим; ставлення є одночасно процесом і результатом спілкування і взаємодії.

У своїх працях Б. Ананьєв наголошував на тому, що на основі системи ставлення особистості формується її характер, проте рисою характеру стає далеко не кожне ставлення, а лише суттєве. Автор вважав: “ставлення людини стає рисою її характеру, коли воно укорінюється, обживається, проходить червоною ниткою через різні зрізи особистості, стає постійним, стійким та внутрішньо значущим для людини” [1, с. 77]

За допомогою ставлення, зазначає І. Бех, розкривається становлення смислового зв'язку, єдність людини і світу, самого змісту цієї єдності: буде вона морально-конструктивною чи деструктивною щодо індивіда [3, с. 9]

Як стверджує І. Бех, психологічну структуру людського ставлення складають пізнавально-емоційні утворення. Власне, ставлення особистості відбувається у процесі накладання її емоцій на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається нею.

Будь-яке за змістом ставлення завжди мусить емоційно переживатися людиною. Без емоційного компонента суб'єктно-оцінних ставлень суб'єкта взагалі бути не може. Тому кажуть, що у свідомості відбувається когнітивне відображення дійсності (це пізнавальний компонент ставлення) та смислове відображення цієї дійсності (емоційний компонент ставлення) і в кожному акті психічної діяльності ми маємо елементи того й іншого. У ставленні емоційний компонент справедливо вважається провідним. Зважаючи на цей момент, дослідники констатують, що особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань (тому вони й виступають рушійною силою особистості) і виражаються у поведінці суб'єктів, у їхніх діях і переживаннях [2].

Отже, аналіз філософської і психологічної літератури дає підставу вважати, що свідоме ставлення особистості є її специфічною саморегуляцією створення світу ідей, понять, наукових знань, цінностей і обумовлюється її потребами, включає в себе свідомо вибране ставлення до довкілля інших людей, себе, своїх прав і обов'язків.

Розглядаючи проблему формування у старшокласників свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків, можна виокремити в її структурі когнітивний, емоційно-ціннісний та дієво-практичний компоненти.

Когнітивний компонент характеризує світоглядну позицію старшокласника, усвідомлене сприйняття ним змістовного аспекту своїх базових прав і обов'язків, рівень цих знань.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає переживання, відчуття, що виникають у старшокласників у процесі реалізації своїх прав і обов'язків чи порушень їх.

Дієво-практичний компонент характеризує уміння, вольову схильність особистості реалізовувати і дотримуватися своїх базових прав і обов'язків, готовність правомірної її поведінки у конкретних правових ситуаціях.

Найважливішими ознаками кожного з компонентів вважаємо їх відносну стійкість, інтенсивність, тобто ступінь розвитку компоненту і взаємозв'язок, який існує між компонентами.

Результати опитування старшокласників шести шкіл-інтернатів Київської та Волинської областей свідчать, що свої базові права як учня старшокласники ранжували таким чином: на освіту, навчання; на безкоштовне лікування, медичну допомогу; державне забезпечення харчування, одягу; на розвиток своїх здібностей, талантів; брати активну участь у шкільному житті; на власну точку зору, свій голос; на спілкування; на любов.

Ранжування старшокласниками своїх базових прав як випускника школи свідчить, що для випускників шкіл-інтернатів їх важливість розмістилася від найважливіших до менш важливих наступним чином: право на безкоштовну освіту у вищому навчальному закладі; право на отримання якісної освіти; право на подальше працевлаштування, “на влаштування кар’єри”; право на рівність перед законами і справедливість; на одруження, створення сім’ї; “не давати хабарі”.

Старшокласники вважають, що статус та режим школи обмежує їх права на самостійний вибір уроків, позаурочної роботи, індивідуальне дозвілля, а неможливість працювати, заробляти на себе кошти унеможлиблює здобуття знань і умінь для успішної адаптації у суспільстві.

Найважливішими своїми обов’язками як школярів старшокласники назвали: навчатися; дотримуватися статуту школи; не псувати шкільне майно; не порушувати дисципліну, не ображати інших; носити шкільну форму; виконувати посильну громадську роботу; допомагати однокласникам; прибирати класи та ін.

Педагогічні спостереження, аналіз результатів дослідження дають підставу зробити висновок, що лише 4,5% респондентів чітко висловили постійне індіферентне ставлення до своїх обов’язків, у більшості випадків ставлення старшокласників і до своїх базових прав, і до обов’язків – ситуативне. Із опитаних учнів 73% бажають поглибити і узагальнити знання своїх прав та обов’язків. 18% респондентів не змогли пояснити, чому необхідно дотримуватися приписів законів України, 13,6% пов’язали це з зовнішньою мотивацією – страхом перед покаранням.

Респонденти досить високо (від 7 до 12 балів) оцінили свої уміння користуватися своїми знаннями щодо своїх базових прав і обов’язків, вибирати найкращі шляхи реалізації своїх базових прав і обов’язків, відстоювати свої права та обов’язки без порушення прав інших. Однак педагогічні спостереження, бесіди з вихователями свідчать, що старшокласники часто бажане видають за дійсне, завищують самооцінку.

Порівняння результатів констатувального етапу експерименту з розробленими критеріями дало можливість виділити рівні свідомого ставлення старшокласників шкіл-інтернатів до своїх базових прав та обов’язків, а саме: позитивне свідоме ставлення, ситуативне ставлення, індіферентне ставлення, негативне ставлення.

Формування свідомого ставлення до своїх прав та обов’язків здійснюється у процесі діяльності і є одночасно процесом і

результатом цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на розвиток старшокласників, що потребує на наступному етапі дослідження розробки відповідної функціональної моделі.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х томах / Б. Г. Ананьев. – М. : 1980. – Т.2. – 287 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: [У 2 кн.] Кн. 1: Особистісно зорієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. вид. / І. Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І.Д. Категорія “ставлення” в контексті розвитку “Я” особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. - №9 (16). – С. 9-21.
4. Бодалев А.А. Психология общения. Избранные психологические труды. – 3-е изд., перераб. и допол. / А. А. Бодалев. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. – 320 с.
5. Котюк В. О. Теорія права / В. О. Котюк. – К., 1996. – 207 с.
6. Мясичев В.Н. Психология отношений: Под ред. А. А. Бодалева. – М. : Издательство “Институт практической психологии”, 1995. – 356 с.
7. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Абрахам Маслоу и психология самоактуализации. [Електронний ресурс], режим доступу: <http://psylib.ukrweb.net/books/feidi01/txt02.htm#7>
8. Філософія права : навч. посіб. / О. О. Бандура, С. А. Бублик, М. Л. Заінчковський та ін.; за заг. ред. М. В. Косицького, Б. Ф. Чміля. – К. : Юрінком Інтед, 2000. – 336 с.
9. Філософія. Підручник / За загальною редакцією М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалка. – Харків : Консум, 2001. – 672 с.
10. Human rights [Електронний ресурс], режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Human_rights
11. Your basic human rights [Електронний ресурс], режим доступу: <http://www.protectingyourself.co.uk/your-basic-human-rights.html>

В статье на основе анализа юридической, психологической, педагогической литературы уточнено содержание понятий “базовые права”, “сознательное отношение” и показано их понимание старшеклассниками школ-интернатов.

Ключевые слова: базовые права, сознание, отношение.

In the given article, on the basis of juridical, psychological, pedagogical literature, the contents of the “fundamental rights” and “conscious attitude” notions is specified and the understanding of them by senior pupils of boarding schools is shown.

Key words: fundamental rights, conscientiousness, attitude.

УДК 37.034 (17)

Т.А. Манько, м. Київ

УСПІШНІСТЬ УЧНІВ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ЯК ОДНА З УМОВ ФОРМУВАННЯ ЇХ САМОПОВАГИ

Розглядається питання підвищення рівня успішності учнів шкіл-інтернатів як однієї з педагогічних умов формування їх самоповаги.

Ключові слова: самоповага, самопізнання, самоствердження, школа-інтернат.

Гуманістична орієнтація сучасної педагогіки передбачає науково-методичні розробки проблем, пов'язаних з формуванням у молодих людей позитивного ставлення до себе самого як соціально значущої та високо моральної особистості. У вітчизняній педагогіці та психології розвиток самоповаги, в першу чергу розглядається в процесі становлення учнів як суб'єктів навчальної діяльності та як активне включення вихованців у позаурочну виховну діяльність [8, с. 23-34].

У словнику С. І. Ожегова слово "успіх" розглядається у трьох значеннях: як удача у досягненні чогось, як суспільне визнання і як хороші результати в роботі, навчанні [4, с. 253].

Аналіз наукової літератури свідчить, що феномен успіху став предметом розгляду багатьох соціальних наук: філософії (М. Бердяєв, Ж. Сартр, К. Ясперс та ін.), психології (Е. Еріксон, Д. Макклелланд, А. Маслоу та ін.), соціології (Б. Бакштановський, М. Вебер, С. Согомонов, та ін.), педагогіки (А. Белкін, Дж. Дьюї, В. Сухомлинський та ін.).

Проблема успішності навчання в науковій літературі розглядається з різних позицій. Психологічна позиція розвитку особистості, яка передбачає врахування принципу природовідповідності і гармонійного розвитку усіх природних сил дитини в активній діяльності, представлена у працях Я. Коменського, І. Песталоцці. Розвиток психічних процесів, неспівпадання хронологічного і психологічного віку, організація контролю над процесом дитячого розвитку розкриті в дослідженнях Л. Виготського, А. Леонтьєва, В. Давидова та ін.

Успішність навчання, як педагогічна проблема, знайшла своє відображення в роботах, присвячених теорії вільного виховання

особистості Л.Н.Толстого, П.П. Блонського, які поклали в основу навчання діяльність дитини, її саморозвиток за допомогою дорослого, а також, в роботах авторів “Нової педагогічної думки” (Е. Н. Кабанова-Меллер, Л. В. Занкова, З. І. Калмикова), що пропонували заміну “знаннєвого” підходу на навчання учнів способом засвоєння і самостійного придбання знань.

Успішність навчання протягом усієї історії розвитку школи завжди була однією з пріоритетних проблем педагогічної науки в цілому і дидактики зокрема. Однак історія дидактики і педагогіки свідчить, що формувалися різні, часто діаметрально протилежні наукові підходи до рішення проблеми успішного навчання. Це було обумовлено наявністю певних поглядів вчених на Людину, і смисл буття, на яких і будувалися наукові концепції і теорії і системи навчання. Так, теорія оптимізації навчально-виховного процесу Ю. К. Бабанський), концепція проблемного навчання (І. Я. Ларнер, А. М. Матюшкін, М. І. Махмудов), теорія поетапного формування розумових здібностей (П. Я. Гальперін, Н.Ф.Тализіна), Концепція інтегральної дидактики (Х. Лейметс), концепція “педагогічного співробітництва” (Ш. А. Амонашвілі, І. П. Волков, Л. Н. Лисенкова, В. Ф. Шаталов), педагогіка “успіху” (Є. І. Козакова) управління педагогічними системами (В. Ю. Кричевський, О. Є. Лебедев, Є. В. Титова, Р. М. Шерайзіна), методи формування пізнавальних інтересів, самостійності і творчої активності дітей у навчальній діяльності (Н. В. Бордовська, В.С. Ільїн, В.В. Краєвський, І. Л. Лернер, М. Н. Скаткін, Г. І. Щукіна,), теорія активізації навчання (Т.І. Шамова) містять наукові ідеї і рішення, які виходять за межі дидактики у розгляді проблеми успішності навчання.

Основи педагогічного успіху у вітчизняній педагогіці закладені К. Д. Ушинським, який писав про те, що “розумовий труд учня, його успіхи і невдачі в навчанні – це його духовне життя, внутрішній світ, ігнорування якого може привести до поганих результатів”. Лише успіх підтримує інтерес учня до навчання [7, с. 135].

В центрі уваги педагогіки успіху – ідеї гуманістичної педагогіки (Ш. А. Амонашвілі, І. Д. Бех, К. В. Бондаревська, В. В. Серіков, В. А. Сухомлинський, І. С. Якиманська). Педагогіка успіху пов’язана також з ідеями гуманістичної психології. Так, психолог У. Глассер переконував, що успіх має бути доступним

кожній дитині, якщо дитині вдається досягти успіху в школі, у неї є шанси на успіх у житті [2].

Успіх людини у будь – якому виді діяльності значною мірою залежить від адекватної самооцінки власних чеснот, умінь, здібностей, що викликає повагу до самого себе. Успішність як людська цінність, життєвий стимул, як життєва позиція залежить від того, наскільки сформована потреба в ній у дитини і яким смислом вона її наповнює [1].

Розвиток учня як особистості відбувається не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, але й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку. Головним результатом навчання є формування пізнавальних здібностей на підставі оволодіння відповідними знаннями та вміннями.

Незважаючи на певну увагу науковців до названої проблеми, відсутні дослідження, які були б безпосередньо спрямовані на розв'язання проблеми по створенню психолого-педагогічних умов успішності навчання учнів. Особливо актуальна проблема формування самоповаги шляхом підвищення рівня знань у вихованців інтернатного закладу. Більшість з них з раннього дитинства відчула приниження, байдужість, матеріальні нестатки. Це негативно позначилося на їхньому ціннісному сприйнятті себе та своїх чеснот, самооцінці, поваги до себе та інших. У багатьох учнів шкіл-інтернатів відсутня мотивація до навчальної діяльності.

Метою статті є визначення шляхів підвищення рівня успішності учнів підліткового віку школи-інтернату як однієї з умов формування їх самоповаги. Для розкриття мети необхідно вирішити такі завдання:

1. Визначити теоретико-методологічну основу означеної діяльності.
2. Окреслити шляхи підвищення успішності учнів у навчальній та позанавчальній діяльності.
3. Розкрити роль педагогічного колективу у підвищенні успішності вихованців.

Теоретико-методологічну основу діяльності педколективу школи-інтернату підвищення рівня успішності учнів складають:

- філософська і психологічна теорія розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, А. Асмонов, А. Брушлинський,

А. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Столін та ін.); теорія орієнтованої освітньо-виховного процесу в сучасній школі на основі засвоєння учнями цінностей (Ш. Амонашвілі, В. Караковський, П. Кананихін, М. Нікандров та ін.); вчення про логічну необхідність поєднання інтелектуально-світоглядного розвитку підлітків з активним їх включенням в суспільно корисну, дозвіллево-творчу діяльність (Л. Буйова, І. Валєєв, Д. Гришин, І. Іванов, В. Петрова, Л. Садакова); новаторські розробки з проблем підвищення ролі суб'єктності учня в освітньо-виховному процесі (А. Захаренко, Є. Ільїн, В. Шаталов, М. Щетинін та ін.).

Для концептуальних ідей педагогіки успіху важливим є особистісний підхід як важливий принцип психологічної науки, який передбачає врахування своєрідності індивідуальної особистості у вихованні дитини. Саме цей підхід визначає положення дитини у виховному процесі, означає визнання його активним суб'єктом цього процесу, обумовлюючого значущість суб'єкт-суб'єктних відносин. Основна концепція педагогіки успіху пов'язана з гуманістичною педагогікою і психологією, які передбачають використання особистісно-орієнтованого підходу у взаємодії з дитиною.

Сучасний етап розвитку освіти в Україні відрізняється тим, що в ньому, поряд з традиційним спрямуванням, складається особистісно зорієнтований напрям на розвиток потенційних можливостей та здібностей дитини. Основним механізмом в рішенні цього завдання стає ситуація успіху як поєднання умов, що забезпечують успіх, а сам успіх – результат подібної ситуації. З педагогічної точки зору, ситуація успіху – це цілеспрямована організація умов, при яких створюються можливості досягти значних результатів в діяльності учня [6, с. 135].

Вся система навчально - виховної роботи з учнями в школі-інтернаті спирається на закон України “Про загальну середню освіту”, укази Президента України “Про невідкладні додаткові заходи щодо зміцнення моральності у суспільстві та утвердження здорового способу життя”, “Про додаткові заходи щодо вдосконалення соціальної роботи з дітьми, молоддю та сім'ями”, “Про затвердження комплексних заходів щодо профілактики бездоглядності та правопорушень серед дітей, їх соціальної

реабілітації”, “Про затвердження Цільової комплексної програми “Фізичне виховання – здоров’я нації”, Постанови Кабінету Міністрів України, положення Національної програми “Діти України”.

Педагогічний колектив спеціалізованої школи-інтернату № 14 м. Києва з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу, на базі якого проводиться наукове дослідження, цілеспрямовано працює над вдосконаленням навчально-виховного процесу як виховного простору, в якому реалізуються здібності учнів, відбувається їх самоствердження.

Школа-інтернат із цілодобовим перебуванням у ньому учнів – це не лише новий етап організаційно-педагогічної структури порядку, діяльності учнів, а й зміна суті цієї діяльності, ставлення до неї. Завдання педагогів школи-інтернату полягає в тому, щоб створити умови невимушеності та душевного тепла, наповнити час перебування дітей у колективі цікавими справами, які відповідають їхнім віковим особливостям, заняттями, на яких органічно поєднуються навчання, праця з відпочинком та іграми.

В школі-інтернаті № 14 м. Києва здобувають освіту діти пільгових категорій: діти-сироти, напівсироти, діти матерів-одиначок, діти з багатодітних та малозабезпечених сімей.

Метою педагогічного колективу є формування успішної, освіченої особистості на підставі залучення до духовної і матеріальної культури людства. Мета реалізується через рішення таких завдань:

1. Засвоєння усіма учнями освітньої програми відповідно до базового компоненту на рівні державних стандартів.
2. Формування високоморальної, успішної, соціально активної, адаптованої до життя в суспільстві особистості через залучення до загальнолюдської моралі і культурних цінностей, набуття і закріплення у вихованців навичок моральної поведінки, безпечної для навколишніх.
3. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів, їх творчого потенціалу.

Серед основних педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу виховання самоповаги старших підлітків, які навчаються в школі-інтернаті, підвищення рівня успішності та розвиток індивідуальних здібностей і талантів вихованців у різноманітній діяльності.

З метою поліпшення якості освіти в школі-інтернаті модернізується організація навчального процесу: впроваджуються інноваційні технології навчання, насамперед, особистісно орієнтованого, диференційованого, розвивального навчання. Такий підхід надає можливість педагогам школи підвищувати рівень навчальних досягнень своїх вихованців, що сприяє формуванню самоповаги і впевненості в собі.

Для загальноосвітньої школи-інтернату характерний широкий освітній простір. Поняття “освіта” не ідентичне поняттю навчання. Освіта розглядається нами в широкому розумінні, вона включає в себе навчання, виховання та розвиток дитини.

Вибудова життєвих орієнтирів учнів шкіл-інтернатів засобами освіти робить освітній процес мотивованим. Навчання лише тоді ефективне, коли воно супроводжується певними зовнішніми і внутрішніми мотивами [3, с. 31].

Зовнішні мотиви – це сукупність умов, обставин, що спонукають до навчання, стимулюють його. Колектив школи-інтернату створює саме такі умови для своїх вихованців:

- змістовно наповнені і естетично оформлені кабінети;
- уроки проводять високопрофесійні викладачі;
- вихователі об’єднують в особі вихованців надійних і працелюбних друзів.

Такі умови мають соціальний характер і, як правило, залежать від організаторів навчання.

Набагато складнішими і вагомішими є внутрішні мотиви (стимули) навчання. Це сукупність бажань, намірів, прагнень, що спонукають людину до навчання. Такі стимули мають індивідуальний, особистісний характер і базуються не лише на пізнавальному інтересі, а й на усвідомленні необхідності отримання знань, набуття навичок, професії загалом.

Вивчення стану успішності учнів показало, що достатній та високий рівень навчальних досягнень учнів становить в 7-9 класах 35 - 43%. При визначенні якості знань з окремих предметів показники різнилися від 35% до 80%.

Педагогічний колектив школи поставив за мету – підвищення рівня навчальних досягнень підлітків закладу з метою підвищення їхньої самоповаги. В зв’язку з цим була розроблена програма, які включала:

- вдосконалення методів навчання;
- активізацію роботи предметних методичних об’єднань;

- з метою формування мотивації навчання з кожним учнем план “Мій шлях до успішності”;
- проведення анкетування, тренінгів;
- створення “Школи успіху” (інтерактивні зустрічі з успішними людьми).

В першу чергу були сплановані і проведені засідання педагогічних рад, на яких були розглянуті шляхи вдосконалення успішності учнів:

- “Сучасний урок – передовий педагогічний досвід”;
- “Інноваційні підходи до уроку. Групові технології”;
- “Роль інтерактивних методів навчання у підвищенні ефективності та якості уроку”;
- “Інтегрований урок – шлях до формування в учнів цілісної картини світу”;
- “Робота педагогічного колективу щодо підвищення якості та ефективності уроку” та інші.

Кожний учитель – практик розуміє, що проведення якісного, ефективного уроку є провідним завданням педагога, основною складовою його діяльності. І якщо раніше, коли в навчальному процесі переважав традиційний, чітко регламентований урок, достатньо було говорити про планування та підготовку до уроку, то сьогодні, що характеризується насамперед технологічністю підходів до усіх складових процесу навчання, вимагає від учителя саме проектування, що дає можливість перейти від довільних, хаотичних дій до послідовної, науково обґрунтованої, системної, логічно мотивованої діяльності [5].

Завданням педагогів є розвиток у підлітків вольової поведінки, використовуючи для цього емоційно привабливі цілі, підтримуючи їх наміри й уявлення про можливість досягти власного рівня домагань. Очіма підлітків основною причиною їх неуспішності в школі є лінощі. Практика свідчить, що не менше значення має забезпечення пізнавальної мотивації, розвиток інтересів.

Колектив школи формує у своїх вихованців стійку мотивацію пізнання, що надає можливість дитині самостійно вчитися все життя і, не менш важливо, самостійно опановувати ті галузі знань, які йому конкретно можуть бути необхідними. Для названої мети активно використовуються методи розвитку пізнавальних інтересів, запропоновані академіком М.М. Поташником, а саме: створення ситуації новизни, успіху, навчальної дискусії,

пізнавальні ігри, побудова уроків у формі діалогічної взаємодії. В той же час вчителі використовують особливий стиль оцінювання: мінімум негативних оцінок, зацікавлене ставлення до будь-якої дії дитини в пізнанні, заохочення самостійності учнів, їхньої навіть незначної позитивної ініціативи в когнітивній діяльності [6, с. 161].

Як наслідок такої практики, відбулася зміна ціннісного ставлення учнів експериментальних класів до когнітивної діяльності. Якщо на початку експерименту мотивація на отримання знань складала 12 відсотків від загальної кількості учнів, то після проведення формувального етапу дослідження цей відсоток становив 25.

На початку експериментальної роботи в учнів експериментального класу основними мотивами навчання були уникнення неприємностей та спілкування з друзями. Після проведеної роботи, ці мотиви втратили свою першість. Учнів більше став приваблювати сам процес пізнання, здобуття знань, задоволеність цим процесом.

Здатність ставити мету, усвідомлювати засоби їх досягнення, використовувати свої можливості, передбачати результати є показником високої зрілості особистості, що з'явиться пізніше. У підлітків виникає потреба в життєвому самовизначенні, спрямованості на майбутнє, визначені свого життєвого шляху, майбутньої професії. Ця потреба конкретизується в новій соціальній позиції, яка розгортається на наступному віковому етапі. Враховуючи вікові особливості учнів основної школи педагогічний колектив школи-інтернату вдало використовує такі форми роботи: година спілкування, анкета думок, інтерактивна зустріч, просвітницький тренінг, гра – анкета, пошукова гра, конкурсна програма, інтелектуальна гра, тестування.

Зокрема, були використані тести на визначення інтелектуального рівня, розвитку, здібностей до самоосвіти і збагачення, запропоновані М. Ф. Головатим: “Оцінка рівня здібностей та саморозвитку та самоосвіти”, “Оцінка працелюбності і працездатності”, “Чи бажаєте досягти свого”, “Чи любите ви вчитись” та інші [3, с. 31].

Формуванню життєвих орієнтирів сприяє і виховний процес, який є складовою частиною освіти. Найбільш поширеними

формами організації дозвілля вихованців школи-інтернату, яка відповідає здібностям, інтересам, запитам дітей є проведення конкурсів, спортивних змагань, різноманітних ігор та, безумовно, робота в гуртках. Заняття в гуртках забезпечують вихованцям і бажаний відпочинок і одночасно виховують їх і сприяють виявленню обдарованості.

У школі-інтернаті створена та постійно удосконалюється база для проведення різноманітних гуртків, факультативів, різних форм дозвілля дітей, що сприяє розвитку їх ініціативи, самостійності і активності, розширенню знань та вмінь.

Участь вихованців школи в різноманітних гуртках має велике значення для їхньої самореалізації, як наслідок – гуртківці перемагають в творчих конкурсах, фестивалях; в зв'язку з цим покращується їхнє ставлення до себе. На базі школи діють гуртки та спортивні секції: хорова студія; танцювальний гурток; гурток образотворчого мистецтва “Чарівний пензлик”; драматичний гурток; гурток крою, дизайну та пошиття одягу; спортивні секції з баскетболу, волейболу, футболу; секція з міні-футболу, яку очолює тренер зі спортивної школи олімпійського резерву; секцією спортивного танцю (керує викладач зі Студії Серебрянських); ляльковий театр англійською мовою.

Виявленню та розвитку здібностей вихованців сприяє робота факультативів з трудового навчання та інформатики. Вже з початкової школи, використовуючи варіативну складову робочого навчального плану, в якій передбачено додаткові години на предмети інваріантної складової, вводяться години трудового навчання, образотворчого мистецтва.

Загальноосвітня школа-інтернат № 14 включена в експеримент з вивчення таких предметів як “Комп’ютерна грамота”, “Сходинки до інформатики” в початкових класах. В старших класах допрофільна підготовка відбувається за рахунок факультативних годин та гурткової роботи (образотворче мистецтво; графіка та живопис; інформатика; трудове навчання; художня праця).

Таким чином, навчально-виховний процес в умовах школи-інтернату має бути спрямований на створення проектно-життєтворчого простору, що сприяє розвитку і саморозвитку компетентної, конкурентноздатної особистості, яка творчо підходить до розв’язання проблем, прагне змінити на краще своє життя, життя своєї країни.

Література:

1. Адамский М.Я. Успешное обучение в общеобразовательной школе как организационно-педагогическая проблема: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01: / М. Я. Адамський. – Великий Новгород, 2005. – 186 с.
2. Глассер У. Школа без неудачников. / У. Глассер : [Пер. с англ.] / общая редакция и предисл. В. Я. Пилиновского. М. : Прогресс, 1991. – 184 с.
3. Головатий М.Ф. Навчи себе сам / М. Ф. Головатий – К., МАУП. 2002. – 186 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов, [ред. Н. Ю. Шведова]: АН СССР, Ин-т рус. яз. – 14-е изд. - М: Рус. язык, 1982. – 552 с.
5. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе: Практико-ориентированная монография. / Науч. ред. Т. И. Шамова, П. И. Третьяков. – М. – Тюмень, 1994. – 287 с.
6. Управление качеством образования: Под ред. М. М. Поташника. – М. : Пед. Общество России, 2006. – 261 с.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения : / К. Д. Ушинский. - В 2т. / под ред. А. И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1974. – 526 с.
8. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – с. 23-34.

Рассматривается проблема повышения успешности учащихся школы-интерната как одного из педагогических условий формирования их самоуважения. определены формы и методы его реализации.

Ключевые слова: *самоуважение, самопознание, самоутверждение, самооценка, личность, мотивация, отношение, учёба, школа-интернат.*

The conditions of self-esteem of students in boarding school. Determined the forms and methods of teaching one of the conditions of self-esteem of students in boarding schools, namely: increase their success.

Key words: *self-esteem, self-knowledge, self-assertion, self-esteem, personality, motivation, attitude, learning, boarding school.*

Н.В. Вишнівська, м. Київ

СПЕЦИФІКА ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті розглядається специфіка виховання милосердя у молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Ключові слова: милосердя, молодші школярі, загальноосвітня школа-інтернат.

Проблема виховання в молодого покоління милосердя як моральної якості особистості, яка передбачає готовність надати безкорисливу допомогу тому, хто її потребує, є пріоритетною в сучасному українському суспільстві.

Особливо актуальною є ця проблема для вихованців шкіл-інтернатів, оскільки більшість з них – це педагогічно занедбані діти з негативним життєвим досвідом, яким властиві проблеми як особистісного, так і міжособистісного характеру: невпевненість у собі, комплекс неповноцінності, почуття соціальної відчуженості, несформованість внутрішньої позиції, підвищена агресивність тощо.

Філософське осмислення проблеми милосердя знайшло відображення в працях давньогрецьких філософів (Аристотель, Сократ, Платон та ін.).

Певні аспекти милосердя відображені в працях філософів (М. Бердяєв, В.Зеньковський, В.Розанов, В.Соловйов, А.Швейцер, П.Юркевич); психологів (Б.Ананьєв, І.Бех, Л.Божович, Л.Виготський, Я.Коломинський, О.Леонтьєв, В.Мухіна, К.Роджерс, С.Рубінштейн, Д.Фельдштейн та ін.).

Дана проблема розглядалась у педагогіці. Їй присвячено праці класиків педагогічної думки (Я.Коменський. Я.Корчак, Ж-Ж Руссо, І.Песталоцці, В.Сухомлинський, Л.Толстой, К.Ушинський та ін.).

У сучасній педагогічній науці проблема виховання милосердя знайшла своє відображення у працях сучасних педагогів (Т.Андрієва, А.Будугай, Л.Кириченко, І.Княжева, Л.Ощепкова, Я.Потапенко, В.Шутова та ін.).

Результати аналізу практики виховної роботи з виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів підтверджують,

що цьому аспекту в школах-інтернатах не надається належна увага, оскільки відсутня системність у цьому напрямку роботи, переважають вербальні методи і форми виховання, і, виникають суперечності між: об'єктивними потребами сучасного суспільства у вихованні милосердної людини на всіх рівнях сучасного життя та нерозробленістю теоретичних та методичних аспектів процесу виховання милосердя в учнів шкіл-інтернатів; між потенціалом щодо можливостей виховання милосердя в учнів шкіл-інтернатів та його низькою реалізацією в практиці зазначених установ.

Отже, незважаючи на широке відображення проблеми в психологічній та педагогічній літературі, такий її аспект, як виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів не знайшов широкого висвітлення.

Мета статті – розкрити специфіку виховання милосердя в учнів початкових класів шкіл-інтернатів.

Поза врахування таких чинників, як особливості організації життєдіяльності вихованців школи-інтернату, специфіка контингенту учнів, особливості молодшого шкільного віку, неможливо визначити дієвість тих чи інших педагогічних засобів на процес виховання милосердя в учнів початкових класів шкіл-інтернатів, проектувати виховні стратегії, передбачувати їх ефективність.

Молодший шкільний вік є сензитивним для виховання милосердя, оскільки: учні початкових класів виявляють інтерес до змісту моральних правил поведінки; чутливі та сприйнятливі до впливу оточуючого середовища, багато в поведінці дитини молодшого шкільного віку визначається наслідкуванням [6, с. 150], розвитком рефлексії, що дозволяє дитині об'єктивно оцінювати свої вчинки та надавати моральну оцінку вчинкам інших людей [3, с. 73]; характерною є наявність визначеної внутрішньої позиції особистості, що сприяє формуванню системних особистісних утворень; діти домагаються визнання своїх зрослих можливостей, прагнуть до певного стану серед однолітків. Саме низка цих провідних потреб (усвідомлених та неусвідомлених), характерних для цього віку впливають на процес виховання милосердя [9, с. 208].

Найхарактернішою рисою дітей молодшого шкільного віку є чутливість, вони здатні глибоко і болісно переживати як долю

казкових героїв, так і власні пригоди, події в сім'ї [8, с. 58]; емоційні відгуки дитини стають не тільки мотивами гуманних вчинків, а й впливають на формування її потреб. Моральні уявлення, у свою чергу, набуваючи дієвого характеру, безпосередньо сприяють розвитку моральних почуттів.

Дослідження І. Беха, Л. Божович, О. Шовкомуд, Д. Єльконіна та ін. свідчать, що з навчальною діяльністю молодшого школяра пов'язаний новий стан дитини у суспільстві, оскільки розширюється коло її соціальних контактів, виникають нові потреби, що обумовлені подальшим поглибленням взаємовідносин з оточуючими людьми. У молодшого школяра з'являються нові обов'язки, що пов'язані із навчальною діяльністю, від якості їх виконання залежить місце молодшого школяра серед оточуючих його людей, його відносини з ними.

Дослідження І. Беха, В. Крутецького, В. Мухіної та ін. доводять, що нові соціальні відносини, у які вступає молодший школяр відбиваються й на його моральному розвитку. Дитина з інтересом сприймає ті високі вимоги, що висуваються до неї вдома та в школі, намагається заробити авторитет у дорослих та однолітків, стверджуючись у новій позиції. Отже, зміни, що відбуваються в мотиваційній, емоційно-вольовій, поведінковій сфері у молодших школярів створюють передумови для виховання милосердя.

Молодший школяр за допомогою дорослого здатний усвідомити моральний бік своєї поведінки, у нього з'являється рефлексія щодо дотримання рольових правил, здатність сприймати соціальні норми, підкорювати їм свої бажання, завдяки домінуванню потреби у соціальній відповідності. Моральні почуття молодшого школяра, мотивуючи його гуманне ставлення до оточуючих, сприяють виявленню співчуття та співпереживання, є "...джерелом та рушійною силою виховання та розвитку механізму милосердя – здатності емоційно відгукуватися на переживання інших людей" [2, с. 19].

Молодший шкільний вік є періодом формування високих форм почуттів – інтелектуальних, естетичних, етичних. Емоційні стани поступово стають об'єктом пізнання та самопізнання молодших школярів. На цій основі у них розвивається здатність до емпатії та емоційної рефлексії. Однак, здатність до диференціації емоційних станів та

переживань розвинута у різній ступені. Дані положення підкреслюють необхідність виховної роботи з розвитку милосердя у молодших школярів.

Водночас у розвитку сучасних дітей спостерігається зростання негативних тенденції, неврологічних реакцій, протидія вимогам “треба”, “не можна”, “зроби до кінця”, частішими є випадки агресивної поведінки [8, с. 57].

Незважаючи на сензитивність, молодшого шкільного віку щодо виховання милосердя, такі чинники, як особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів, специфіка контингенту учнів, значно ускладнюють процес виховання милосердя у молодших школярів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Головними завданнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів на сучасному етапі є: забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей із багатодітних та малозабезпечених родин; забезпечення всебічного розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я школярів; виховання здорових, активних громадян, патріотів своєї країни, здатних продовжувати розвиток ідей, поглядів, технологій у різних сферах життя суспільства, котрі прагнуть до участі у всіх видах і формах творчості, ведуть здоровий спосіб життя; створення сприятливих умов для проживання дітей, їх навчання і виховання; засвоєння освітніх програм, навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства і держави; підготовка вихованців до самостійного життя [5, с. 81].

Школа-інтернат покликана здійснювати спеціально організовану навчально-виховну та корекційно-розвивальну роботу з виховання в учнів милосердя.

Загальноосвітні школи-інтернати у порівнянні із загальноосвітніми школами з великою кількістю учнів мають навіть деякі переваги у вихованні милосердя учнів. По-перше, за рахунок позаурочного часу стає можливим залучення дітей до спільної емоційно-ціннісної діяльності; по-друге, відбувається більш тривале спілкування учнів з педагогом, завдяки чому з'являється можливість для реалізації особистісно орієнтованого підходу у відносинах: педагог і дитина, педагог та учнівський колектив.

Однак, як свідчать дослідження В. Вугрича, Л. Канішевської, В.Покася, С. Свириденко та ін., сучасний етап функціонування шкіл-інтернатів України висвітлює ряд проблем:

1. Школа-інтернат – це заклад закритого (напівзакритого) типу, в якому сфера спілкування й діяльності вихованців обмежена, що гальмує процеси психічного і соціального розвитку учнів, породжує ізольованість дитини від різноманітних відносин.
2. Масовий, колективний, “тотальний “ характер виховання; висока ступінь регламентації життя дітей, що негативно позначається на зниженні соціальної активності, самостійності вихованців.
3. Вимушена адаптація до великої кількості однолітків виявляється у підвищеній збудливості, емоційній напрузі, тривожності, що підсилює агресію дитини. Відсутність вільного приміщення, де б дитина могла побути наодинці, відпочити від оточуючих її дорослих та однолітків [5, с. 66].
4. Часта зміна вихователів та персоналу школи-інтернату.
5. Обмеженість сфери спілкування з іншими людьми, результатом чого є: значні відхилення у соціальному і духовному розвитку вихованців; обмеження сфер реалізації засвоєння соціальних норм і досвіду.
6. Уніфікація навчальних програм, які не враховують проблем розвитку дітей, обумовлених відсутністю сім'ї.
7. Взаємовідносини вихованців із педагогами характеризуються наявністю великих владних можливостей педагогів, що пов'язано зі специфікою закритого (напівзакритого) навчального закладу; нерівноправністю сторін, жорсткою регламентацією спілкування, що не сприяє виникненню позитивного емоційного тону.
7. Вихованці шкіл-інтернатів знаходяться на повному державному забезпеченні, що призводить до формування позиції утриманця по відношенню до оточуючих.
8. Привалювання у більшості шкіл-інтернатів авторитарної педагогіки. Часто педагог стає суб'єктом, який визначає мету та шлях розвитку вихованця, а вихованець – об'єктом, який слідує цим шляхом, що значно гальмує його самостійність [5, с. 66]; відсутність індивідуального підходу до дітей; надмірна опіка й покроковий контроль за вихованцями.

Отже, перераховані вище негативні аспекти впливу інтернатних закладів на психологічний і соціальний розвиток

вихованців значно ускладнюють процес виховання милосердя у молодших школярів.

У школах-інтернатах зосереджено специфічний контингент вихованців, що є вагомою перешкодою на шляху до виховання милосердя.

На основі досліджень: Т. Бабаєвої, І. Дубровіної, М. Бардишевської, Л.Канішевської, Б. Кобзаря, А. Прихожан, З. Сафіної, Л. Славіної, В.Слюсаренка, Н. Толстих та ін. можна визначити основні особливості молодших школярів інтернатних закладів, які гальмують процес виховання милосердя:

1. Наявність дериваційного синдрому. Для розвитку дітей, які виховуються поза сім'єю характерними є материнська деривація, а також ряд інших деривацій: сенсорна (збіднення оточення, його звуження), соціальна (зменшення комунікативних зв'язків з оточуючими людьми), емоційна (зниження емоційного тону під час взаємодії з персоналом інтернатного закладу), психічна (стан, що виникає внаслідок неможливості задоволення основних психологічних потреб). Досвід роботи з дітьми, що потрапили в кризові ситуації, свідчить, що дуже важко розрізнити той вид деривації, що впливає найбільш сильно, а іноді здійснює згубний вплив на психічний розвиток дитини та сприяє посиленню її госпіталізації. "...Найчастіше можна споглядати картину, коли всі чинники деривації в дітей виявляються разом" [10, с. 38].

2. Послаблення, нерозвиненість пізнавальних процесів, нестійкість уваги, слабка пам'ять або слабко розвинене мислення (наочно-образне, абстрактно-логічне, вербальне); різноманітні нервові порушення; рухова розгальмованість, гіперактивність, інфантилізм, підвищена стомленість.

4. Формування самосвідомості дитини виникає під впливом феномену "Ми", що сприяє тому, що потреби дитини частіше реалізуються за допомогою фізичної сили, агресії, а подекуди через асоціальні форми поведінки.

5. Орієнтація поведінки на покроковий контроль із боку педагогів; високий рівень дитячої соціальної дезадаптації, споживацьке ставлення до держави і суспільства.

6. Збіднення основних джерел соціалізації: відсутність засвоєння позитивного соціального досвіду батьків або засвоєння негативного асоціального батьківського досвіду; жорстка регламентація і обмеженість соціальних контактів;

формування уявлень про соціальну роль сироти; феномен сирітства “втрата базової довіри до світу”, що виявляється в агресивності, підозрілості, нездатності до автономного життя [5, с. 63].

7. Розповсюдженість емоційних порушень (гострі, тривалі посттравматичні стани, тривожність, імпульсивність, агресивність, страх соціальних контактів; психологічна несумісність з іншими людьми). Молодші школярі, які виховуються в інтернатних закладах виявляють значно менший інтерес до однолітків. У грі діти менш уважні до дій та стану партнера, часто не помічають образи, прохання товаришів; діти взагалі слабо цікавляться переживаннями іншої людини.

8. Агресивність, підвищена вразливість, схильність до нервових зривів, грубість у спілкуванні.

Дослідження В. Мухіної [7] доводять, що основні причини відхилень у поведінці молодших школярів, які виховуються в інтернатних закладах у тому, що в них не реалізується потреба у любові та визнанні, що призводить до деформації особистості дитини. Внаслідок неправильно формуючогося досвіду спілкування діти часто займають по відношенню до інших людей агресивну позицію; нездатність до співпереживання. Афектні реакції (дратівливість, сварки, агресія, грубість) вихованців інтернатних закладів, виступають захисною реакцією у відповідь на незадоволеність життєво важливих потреб.

9. Труднощі у спілкуванні з оточуючими людьми, недовірливість, емоційна нестриманість, психічна перевтома, неготовність долати труднощі, зниження потреби у досягненнях і успіхах, пасивність, депресія. Недостатність або повна відсутність батьківської чуйності до потреб дитини призводить до апатії, депресії, браку допитливості та ініціативи. Вихованцям інтернатних закладів притаманна самотність – соціальне явище, що виявляється на особистісному рівні як суб’єктивний стан. Феномен самотності виявляється у судженнях: “Я нікому не потрібен”, “Мене ніхто не любить”, “Ніхто мене не розуміє” тощо.

Отже, вищезгадані особливості молодших школярів, які виховуються в інтернатних закладах суттєво ускладнюють процес виховання милосердя.

Названі чинники, які серйозно ускладнюють процес виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів,

можуть бути усунені педагогічними засобами, а саме: встановлення доброзичливих емоційно-ціннісних відносин між дітьми та педагогами; цілеспрямована робота педагогів шкіл-інтернатів з виховання милосердя у молодших школярів; використання можливостей навчальних предметів та позаурочної виховної діяльності, які мають бути спрямовані не тільки на формування когнітивної складової милосердя, а й на створення простору щодо становлення емоційно-ціннісної та поведінково-діяльнісної складової цього феномена у молодших школярів; залучення дітей до спільної емоційно-ціннісної діяльності; реалізація особистісно орієнтованого підходу у відносинах: педагог і дитина, педагог та учнівський колектив; своєчасна діагностика і корекція вихованості милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів; колективне обговорення і розв'язування проблемних завдань і виховних ситуацій морально-етичного змісту; створення в школі-інтернаті комфортного середовища; застосування інсценізацій, рольових ігор, насичених моральним змістом; створення ситуацій, які стимулюють моральні вчинки вихованців, або моделювання вчинків за допомогою педагога школи-інтернату та їх аналіз.

Таким чином, дослідження специфіки виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів вимагає врахування особливостей молодшого шкільного віку, використання можливостей навчальних предметів та позаурочної виховної діяльності у процесі виховання милосердя, а також чинників, які безпосередньо ускладнюють цей процес: особливості організації життєдіяльності вихованців школи-інтернату; специфіка контингенту учнів, особливості молодших школярів шкіл-інтернатів.

Проблема виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів вимагає подальшого детального та різнопланового дослідження. Зокрема, виникає необхідність у вивченні стану вихованості милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.

Література:

1. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин / Іван Дмитрович Бех. // Початкова школа. – 2000. – № 5. – С. 1-5.

2. Газман О.С. Свобода ребенка в образовательном процессе / О. С. Газман. // Современная школа: проблема гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. – М. : АПН СССР, 1993. – С. 18-25.
3. Давыдов В.В. Основы современной психологии детей младшего школьного возраста: Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. / В. В. Давыдов, А. К. Маркова. – М. : Педагогика, 1978. – С. 180-205.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; відповід. ред. Василь Григорович Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Канишевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: [монографія]. / Любов Вікторівна Канишевська. – К. : ХмЦНІІ, 2011. – 368 с.
6. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
7. Лишенные родительского попечительства: хрестоматия / [сост. В. С. Мухина]. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання / Олександра Яківна Савченко. – 2-е вид. доповн., переробл. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
9. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности в онтогенезе / Давид Иосифович Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 208 с.
10. Шульга Т. Психологические основы работы с детьми “группы риска” в учреждениях социальной помощи и поддержки / Т. Шульга, Л. Олиференко. // Прикладная психология и психоанализ. – 1998. – №2. – С. 34-55.

В статье рассматривается специфика воспитания милосердия у младших школьников общеобразовательных школ-интернатов.

Ключевые слова: милосердие, младшие школьники, общеобразовательная школа-интернат.

The article is devoted to the specificity of upbringing mercy of junior pupils of the boarding schools providing general education.

Key words: mercy, junior pupils, boarding school.

С.В. Удовицька, м. Київ

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглядаються етапи та зміст підготовки педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до діяльності, спрямованої на виховання гідності старшокласників.

Ключові слова: *етапи підготовки, виховання гідності, педагоги, старшокласники.*

Сучасні умови освітньої модернізації передбачають створення такої системи виховання, яка забезпечила б можливості для постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу, як найвищої цінності нації. Найбільш показовим у становленні моральної самосвідомості особистості виступає такий феномен як гідність.

У педагогічній науці склались лише загальні підходи щодо розуміння гідності особистості. Гідність інтерпретується як результат духовно-морального, діалогічного виховання, яке обумовлює формування духовності людини (Г. Батищев, К. Роджерс та ін.). Поняттям “загальнолюдські цінності”, до якого належить гідність, у педагогіці зазначається соціальна функція, мета, зміст і спрямованість виховання, його методологічний орієнтир (В. Караковський, П. Підкасистий, В. Шепель та ін.).

Умови для виховання гідності школярів розглядаються у педагогічних системах Ш. Амонашвілі, Д. Белухіна, Є. Ільїна, С. Лисенкової, В. Шаталова та ін.

Однак проблему виховання гідності не можна назвати достатньо вивченою, оскільки такий її аспект, як виховання гідності старшокласників шкіл-інтернатів, спеціально не досліджувався.

Результати аналізу практики виховної роботи з виховання гідності старшокласників підтверджують, що цьому аспекту у загальноосвітніх школах-інтернатах не надається належна увага, оскільки відсутня системність у вихованні гідності старшокласників, переважають вербальні форми й методи виховання.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, метою даної статті є висвітлення етапів та змісту організаційно-методичної підготовки педагогів шкіл-інтернатів до виховання гідності старшокласників.

Процес підготовки педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виховання гідності старшокласників відбувався на трьох рівнях: аксіологічному (сприйняття гідності як життєвої цінності); змістовному (знання про сутність гідності, уявлення про гідну особистість); діяльнісному (участь у роботі творчих груп з проблеми виховання гідності). Основними компонентами підготовленості педагогів шкіл-інтернатів із виховання гідності старшокласників є: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний.

Когнітивний компонент включає: знання про феномен гідності, усвідомлення необхідності виховання гідності старшокласників; знання про засоби, методи і форми виховання гідності вихованців та особистісного саморозвитку.

Емоційно-ціннісний компонент включає: прийняття, емпатійне розуміння дитини; установку на виховання гідності учня.

Поведінково-діяльнісний компонент: володіння засобами, методами і формами виховання гідності старшокласників; уміння та навички діалогічної взаємодії, самоаналіз педагогічної діяльності, готовність педагога до професійно-особистісного саморозвитку.

У підвищенні організаційно-методичної підготовки педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів із питань виховання гідності старшокласників ми виокремлювали такі етапи:

1. Організаційно-інформаційний.
2. Формування партнерських суб'єкт-суб'єктних відносин.
3. Формування навичок колективної взаємодії.
4. Оціночно-результативний.

Перший етап – організаційно-інформаційний. На даному етапі на основі аналізу констатувального етапу експерименту створювалися умови для організації динамічного процесу виховання гідності педагогів. Під час цього етапу проводилась підготовча робота з адміністрацією загальноосвітніх шкіл, яка була спрямована на розуміння кожним членом педагогічного колективу значення й актуальності виховання гідності старшокласників, визначення завдань учасників педагогічного процесу щодо створення сприятливої психологічної атмосфери в школі-інтернаті.

З метою підвищення інформованості педагогів із проблеми виховання гідності старшокласників для них були розроблені та прочитані міні-лекції: “Проблема виховання гідності в педагогіці”, “Специфіка виховання гідності старшокласників”, “Діалогічна взаємодія педагогів і учнів – умова виховання гідності”.

Другий етап передбачав формування суб’єкт-суб’єктних відносин, тому був спрямований на удосконалення комунікативних якостей педагогів. На цьому етапі в експериментальних школах-інтернатах були використані такі методи і прийоми виховання гідності, як бесіди, дискусії, індивідуальне консультування педагогів.

Було проведено педагогічні ради “Створення гуманної атмосфери в школі-інтернаті на основі взаємної поваги педагогів і школярів”, педагогічну раду-рольову гру “Проблеми взаємовідносин педагог – учень”, малу педраду-диспут “Навчати чи виховувати”, круглий стіл “Моральне становлення учнів в умовах сучасної школи-інтернату”.

Третій етап підвищення ефективності підготовки педагогів у вихованні гідності сприяв формуванню у педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів навичок колективної взаємодії, і був спрямований на розвиток їх особистісних та професійних якостей. Для цього ми використовували наступні методи й прийоми: психотехнічні вправи, соціально-психологічний тренінг, психолого-педагогічний семінар, рефлексію.

Для учнів учитель є найбільш значущою людиною. Успішність навчання та виховання учнів, їх психологічний стан, визрівання їх гідності багато в чому залежить від ставлення учителя до учнів, від його педагогічного стилю.

Вивчаючи вплив особистості педагога на школярів, психолог Р. Овчарова дійшла висновку, що авторитетні педагоги характеризуються наступними якостями: позитивна внутрішня, особистісна, емоційно забарвлена, мотивована позиція у ставленні до дітей; спрямованість інтересів на особистість школяра; прагнення бути потрібним, корисним учням; висока компетентність і професіоналізм, які дозволяють своєчасно надати допомогу дітям у різних ситуаціях; внутрішній та зовнішній спокій, врівноваженість, упевненість, збалансованість індивідуальних особистих якостей; розуміння їх неповторності; визнання та повага їх гідності, незалежно від показників учбової діяльності, поведінки й особистісних проявів [1].

У сучасному теоретичному арсеналі має місце наступна класифікація педагогічної майстерності, яка пропонує такі рівні: педагог-інформатор; педагог-технолог; педагог-артист; педагог-фасилітатор.

Протягом багатьох років у школі переважали педагог-інформатор і дисциплінарні заходи впливу на учнів. Педагог-інформатор ставиться до учня як до об'єкту, його мета знання і їх передача, його мало цікавлять інтереси та потреби учня, у нього переважає питально-відповідна система, монолог.

Педагог-технолог відрізняється від попереднього переважно засобом подачі навчального матеріалу. Він користується запозиченими технологіями, які дають певний результат, але цей результат не пов'язаний із духовним розвитком дитини, а лише з формальними знаннями. Головний метод таких педагогів – раціональність, орієнтація на правильну відповідь, відключеність від рефлексивної, емоційної сфери, оперування поняттями та термінами.

Педагог-артист відрізняється здібністю відчувати аудиторію, залучати учнів у співпереживання, співтворчість. Міжособистісне спілкування у нього побудовано на довірі, відкритості, безоцінному прийнятті та діалозі.

Педагог-фасилітатор має вищий рівень людяності. Головним показником такого педагога є духовні зміни, які відбуваються у дитині, визрівання її гідності. Така педагогічна позиція передбачає ставлення до дитини як до самоцінності; безкорисливість як стійкий стан душі; настанови натхненника – відкритість, довіра. Різниця поміж педагогом-артистом і педагогом-фасилітатором у відтінках, глибині зорієнтованості на дитину. Фасилітатор – це внутрішня робота над безперервним саморозвитком, особистісне, душевно-духовне зростання.

Головними критеріями визначення рівня фасилітатора, на наш погляд, стали такі якісні характеристики: спілкування зі старшокласником (рівень діалогічності); ставлення до учня – емпатійне розуміння, безоцінне сприйняття, щирість, відкритість, довіра і визнання його гідності; ставлення школярів до вчителя: потреба учнів у духовному контакті з учителем (як часто дивляться в очі вчителя, посміхаються, неформально спілкуються, душевно розмовляють).

Виявлення самооцінки професійних якостей педагогів ми визначали за методикою Р. Овчарової “Самооцінка професійних

якостей педагогів” [1]. Педагогам було запропоновано оцінити в якій мірі наведені ствердження відповідають їхній професійній діяльності.

Аналітична робота у ході дослідження показала: 5,3% педагогів можна віднести до рівня педагога-фасилітатора; 16,7% – до рівня педагога-артиста; 35,8% – педагогів-технологів і 42,2% – педагогів-інформаторів.

Аналіз анкет показав, що більшості респондентів властиві якості, не сумісні з фасилітаційними: ординарність, професійна невпевненість, занижена самооцінка, спрощене розуміння учнів як особистостей, однобічний підхід до учнів, нестримність, недостатня комунікативність, перевага ліберального й авторитарного стилів спілкування.

Наші дослідження дали змогу виявити типові для педагогів особистісно-професійні проблеми: тривожність, нестабільність, руйнування “Я- концепції”, використання колишніх педагогічних стереотипів, які негативно впливають на професійну поведінку і ціннісно-змістовне педагогічне мислення.

Щоб розв’язати ці проблеми педагогам, на наш погляд, варто змінити ставлення до себе, адже позитивна “Я-концепція” є передумовою розвитку гідності й особистісного зростання. Відтак учитель набуде здатності адекватно рефлексувати будь-яку ситуацію і свою діяльність, змінити її у потрібному напрямі та стати об’єктом саморозвитку і саморегуляції.

Педагогам було запропоновано вправи, для саморозвитку їхньої комунікативної компетентності, діалогічного стилю спілкування через розвиток соціальної рефлексії. Ми зауважили, що високий рівень діалогічності спілкування потребує високого рівня гідності суб’єктів цієї взаємодії.

Система вправ, з оволодіння основами професійно-педагогічного спілкування, побудованого на принципах діалогу, фасилітації складалася з двох циклів (послугувалися адаптованою методикою Р. Овчарової) [1].

Заняття були побудовані у формі соціально-психологічного тренінгу. Враховуючи, що тренінг – це спеціально організоване спілкування, в ході якого вирішуються питання розвитку особистості, формування комунікативних навичок, надання психологічної допомоги та підтримки, то в умовах тренінгу можливо знімати стереотипи та вирішувати особистісні

проблеми учасників. Відмічено, що після тренінгу відбувається зміна внутрішніх настанов учасників, розширюються їх знання і з'являється досвід позитивного ставлення до себе та оточуючих людей [2]. Головна гуманістична ідея тренінгу виявляється у тому, щоб не заставляти, не ламати людину, а допомогти їй стати власне собою, прийняти та полюбити себе, перебороти стереотипи, які заважають їй жити радісно та щасливо, спілкуючись з оточуючими людьми.

У організації групи ми спирались на такі принципи:

- принцип діалогізації взаємодії, тобто рівноправне спілкування, засноване на взаємній повазі, довірі учасників;
- принцип постійного зворотного зв'язку, коли учасник отримує інформацію від інших членів групи про результати його дій під час роботи; внаслідок зворотного зв'язку людина може коректувати свою подальшу поведінку, замінюючи невдалі способи спілкування на нові; в групі потрібно створити умови, які забезпечують готовність учасників надавати зворотний зв'язок;
- принцип самодіагностики, усвідомлення і формулювання власних особистісно значущих проблем; у члена групи повинна бути можливість побачити себе у різних ситуаціях, коли від нього вимагається прийняття певного рішення і його здійснення;
- принцип оптимізації розвитку, стимуляція саморозвитку учасників, спрямування їхніх зусиль у потрібне русло;
- принцип гармонізації інтелектуальної й емоційної сфер; учасники широко відчують події, які відбуваються у групі, і це допомагає налаштуватися на відвертість, довіру партнерам, ставати більш гуманними у ставленні один до одного; активізуються інтелектуальні, аналітичні процеси – обговорення, діалог;
- принцип добровільності участі; учасник повинен мати природну внутрішню зацікавленість у змінах своєї особистості; примусове особистісне змінення позитивним не буває;
- принцип постійного складу групи; тоді група працює більш продуктивно, активізуючи саморозкриття учасників;
- принцип занурення – тривалість занять визначається на початку роботи; в умовах школи-інтернату краще проводити подвоєні уроки, не рідше одного разу на тиждень;

- принцип ізолюваності, безумовною вимогою якого є повна упевненість учасників у тому, що їх ніхто не підслуховує; якщо є необхідність вести відеозапис заняття, потрібно отримати згоду всіх членів групи;
- принцип вільного простору – у приміщенні для занять повинна бути можливість вільного руху учасників, їх розташування колом, об'єднання у мікрогрупи, а також для усамітнення.

Основною задачею взаємодії у групі ми вважали зміну неадекватних педагогічних позицій, діалогізацію стилю виховання, розширення усвідомлення мотивів виховання, позитивацію форм впливу в процесі виховання школярів. Особлива увага приділялась розвитку емоційного фундаменту виховання. У процесі роботи педагогам пропонувалось бути більш сензитивними до учнів, ставитись до них із емпатією, розумінням; створювати атмосферу прийняття, в якій вихованець може відчувати себе у достатній безпеці, щоб відчуваючи та усвідомлюючи свою гідність, досліджувати і саморозвивати власну особистість.

Головним предметом змінення стала сфера самосвідомості педагогів, система самосприйняття і ставлення до них, а також реальні форми взаємодії у педагогічному процесі. У групі кожному учаснику відводилась активна позиція у діалозі та обмірковуванні проблем відносин “педагог-учень”, пропонувалось самостійне їхнє вирішення у ході групового діалогу, а також обмін досвідом.

Системність роботи, залучення та інтерес самих педагогів, опора на їхній досвід, у тому числі й негативний, комфортний психологічний фон занять, відхід від стандартних форм і методів роботи викликав інтерес педагогів до запропонованих аспектів виховання, які сприяли перебудові розуміння суті педагогічної діяльності. Емоційно пережиті знання, отримані педагогами на заняттях, поступово стали основою мотиваційної сфери їх особистості.

Після проведення циклів занять, були помітні наступні зміни: позитивність “Я-концепції” у всіх педагогів; свобода “Я”-висловлювань, уміння відстояти свою точку зору; розвиненість емоційної, соціальної рефлексії, як уміння утримувати своє “Я” у різних ситуаціях. Також були відмічені зміни у педагогічній діяльності вчителів, які брали участь у заняттях.

Четвертий етап підвищення ефективності підготовки педагогів у виховання гідності – оціночно-результативний. На цьому етапі роботи з учителями ми зробили особливий акцент на їх особистісних проблемах, обумовлених специфікою педагогічної діяльності: професійна деформація та її вплив на стиль педагогічного спілкування, причини тривожності й агресивності учителів, психологічний захист, самооцінка й успішність у педагогічній діяльності. На цьому етапі застосовувались такі методи, як анкетування, бесіди, спостереження, індивідуальні консультації.

Однією із задач нашої експериментальної роботи з педагогами було створення умов для визрівання незадоволеної потреби в особистісному рості, культурній самобудові та самодосконалоості. Тому головною нашою метою було створення умов для прояву емоційного досвіду педагогів, переживання ними нових цінностей, а не раціональне їх усвідомлення. Передати цінності один одному можливо тільки у процесі діалогу і в прагненні досягнути з ним духовної спільності.

Бесіди з учителями показали, що вони стали частіше радитись із шкільним психологом, відвідувати бібліотеку, але не тільки з метою виявлення літератури з нових технологій та методик навчання та виховання, у них з'явився інтерес до наукових проблем, усвідомлення таких феноменів, як рефлексія, креативність, саморозвиток. Самостійний підбір літератури, свідоме ставлення до педагогічної діяльності – це, на наш погляд, показник розвитку духовних потреб саморозвитку педагога.

Отже, організаційно-методична підготовка педагогів із питань виховання гідності старшокласників сприяла: поглибленню знань, усвідомленню сутності даного феномена у системі загальнолюдських цінностей; озброєнню педагогів методами, формами і прийомами виховання гідності; зміні установок у процесі взаємодії з учнями (суб'єкт-суб'єктні відносини). Це дало змогу створити сприятливу психологічну атмосферу в школі.

Аналіз проблеми виховання гідності у старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів вимагає детального й різнопланового дослідження. Зокрема, необхідна розробка форм і методів виховання гідності у старшокласників шкіл-інтернатів.

Література:

1. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова. – М. : Межд. пед. академия, 1996. – 339 с.
2. Прутченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе / А. С. Прутченков. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 640 с.
3. Рибалка В.В. Честь і гідність особистості як предмет діяльності практичного психолога / В. В. Рибалка. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
4. Слепухина Г.В. Нравственное развитие старшеклассников в социально-педагогическом процессе / Г. В. Слепухина. – М. : Моск. психолог.-социал. инст., 2006. – 188 с.
5. Хвостов В.М. Этика человеческого достоинства / В. М. Хвостов. – М. : Изд-во Совершенство, 1998. – 176 с.

В статье рассматриваются этапы и содержание подготовки педагогов общеобразовательных школ-интернатов к деятельности, направленной на воспитание достоинства старшеклассников.

Ключевые слова: *этапы подготовки, воспитание достоинства, педагоги, старшеклассники.*

In the article are described the stages and the content of the preparation of elementary boarding school teachers according to the activity aimed at the dignity education of senior pupils.

Key words: *stages of preparation, dignity education, teachers, senior pupils.*

УДК 373.5.018.32:37.035

А.І. Грітчина, м. Київ

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ВИКОНАННЯ РОЛІ МАЙБУТНЬОГО СІМ'ЯНИНА

Статтю присвячено проблемі формування готовності юнаків до виконання ролі майбутнього сім'янина. Обґрунтовано зміст, методи і форми формування готовності вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина.

Ключові слова: юнаки, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, загальноосвітня школа-інтернат, майбутній сім'янин.

Підготовка сирітської молоді до майбутнього самостійного життя у соціумі є невід'ємною складовою формування самостійної та відповідальної особистості в умовах модернізації інтернатних закладів. Особливо значущим є питання формування готовності випускника школи-інтернату до виконання ролі майбутнього сім'янина, як складової його успішного майбутнього сімейного життя.

Входження випускника інтернатного закладу у відкрите соціальне середовище здійснюється шляхом засвоєння поведінкових ролей та культури шлюбно-сімейних взаємин, внаслідок чого відтворюється система ціннісно-нормативних орієнтацій, притаманних даному народу, суспільству.

Дана проблематика знайшла певне відображення у наукових працях таких вчених: Я.О. Гошовського, А.Г. Гузької, І.В. Дубровіної, Т.Д. Ілляшенко, В.С. Мухіної, А.М. Прихожан, І.В. Пєши, О.О. Смірної, Н.М. Толстих; підготовка до виконання батьківських та материнських функцій (В.В. Бойко, Н.І. Гусак, Д.В. Луцик, Г.А. Чередниченко); проблема формування готовності старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина знайшла своє відображення в дисертаційних дослідженнях О.І.Зрітневої, Г.А. Сатаєвої, Г.І. Плясової та наукових публікаціях І.А. Горчакової, О.М. Кікінежді, В.П. Кравця, В.Р. Шмідта тощо.

Звуженість соціального оточення в інтернатних закладах, відсутність соціально-адекватних моделей статевої ролі

поведінки та малий досвід апробації соціальних ролей, недостатня психолого-педагогічна підготовленість вихователів та педагогів до роботи з вихованцями інтернатних закладів створюють несприятливі умови для вихованні ролі майбутнього сім'янина в юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Метою статті є обґрунтування змісту, методів і форм формування готовності юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина.

У своєму змісті ті чи інші ролі виступають у вигляді системи визначених дій, за допомогою яких особистість включається в життя суспільства. Де б ми не були, чим би не займались, нам постійно треба виконувати ту чи іншу роль. Українські психологи зазначають, що загальною для соціологів і психологів характеристикою ролей особистості як соціальних функцій є ціннісні орієнтації особистості та рольові установки (І.Д. Бех), спільність цілей діяльності, життєва спрямованість або мотивація поведінки людей (С.Д. Максименко, В.А. Семиченко). Академік І.Д. Бех зазначає: "...особистісне проступає через рольове в індивіді" [1, с. 187].

Для більш ефективного формування рис майбутнього сім'янина необхідно опиратися на знання не лише вікових, але й статево-вікових, психологічних характеристик юнаків. Оскільки юнацький вік – один із найскладніших і найвідповідальніших періодів у становлення самостійної дорослої особистості, час коли вона обирає свою майбутню модель поведінки у суспільстві.

Дослідник І.С. Кон відзначає деякі вікові особливості юнаків: недостатню твердість і стійкість характеру, несформованість світогляду та морально-психологічного досвіду. "У хлопчиків повільніше і важче виробляються такі якості, як відповідальність, добросовісність, старанність і навіть при правильному вихованні виробити у представників чоловічої статі ці якості важче" [4, с. 14].

На свідомість і поведінку майбутнього сім'янина можуть паралельно або в різних поєднаннях чи окремо впливати принаймні дев'ять соціальних середовищ (за зростанням їх обсягу): сім'я старшокласника; школа; середовище неформального спілкування (сусіди, друзі, знайомі, довільно створювані тимчасові групи людей); позашкільні і молодіжні об'єднання (ансамблі, спортивні школи і команди, студії, гуртки); рідне місто чи район (область, край); рідна вітчизна; континент і міжнародна спільнота [3, с. 39].

Необхідними соціально-педагогічними умовами виховання особистості майбутнього сім'янина, її реалізації у самостійному дорослому житті є наявність у даному середовищі:

- атмосфери партнерських дружніх стосунків між юнаками і дорослими у виховному середовищі;
- розвиток духовно-моральних, інтелектуальних, емоційних якостей;
- формування мотиваційної готовності до сімейного життя, до комунікативної діяльності, креативності;
- високого рівня готовності юнаків-старшокласників до спільного здійснення суспільно значущих перетворень, у своєму оточенні, у своїй поведінці;
- саморозвиток юнака як суб'єкта діяльності, формування в нього механізмів саморегуляції, самовиховання, необхідних для діалогічної взаємодії з іншими людьми у сімейних відносинах;
- психолого-педагогічну підтримку, яка забезпечує розвиток соціальної компетентності, освоєння культури спілкування, формування відповідних норм поведінки;
- організацію цілісної виховної системи, що дозволяє юнакам-старшокласникам пізнавати загальні закономірності та умови побудови сімейних відносин;
- активній життєвій позиції педагогів, що працюють із вихованцями інтернатного закладу [2, с.165].

Дослідження показують, що становлення особистості вихованця інтернатного закладу як майбутнього сім'янина має забезпечуватись цілісною системою виховної роботи у позаурочній діяльності. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки є кілька підходів до організації виховної роботи: позакласна діяльність, позанавчальна діяльність та позаурочна діяльність.

У контексті нашого дослідження позаурочну дослідження можна розглядати, згідно з визначенням Г. Пустовіта, як "позаурочна діяльність – діяльність групи чи окремих педагогів школи, спрямована на створення у вільний від навчання час комфортних умов для розвитку творчих здібностей та реалізації духовного потенціалу особистості, забезпечення освітніх запитів учнів певного класу чи певної групи, об'єднаних спільними інтересами" [5, с. 16].

У суто педагогічному плані надзвичайно суттєвим для вирішення проблеми підготовки юнаків-старшокласників до виконання ролі майбутнього сім'янина є використання сприятливих методів.

Вибір педагогічних методів залежить від різних факторів:

- мети і принципів виховання;
- змісту й умов;
- вікових та індивідуальних особливостей учнів;
- традицій учнівського колективу.

Вибір форм і методів у позаурочній діяльності щодо формування готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина передбачає врахування їх вікових, психологічних та специфічних особливостей вихованців. В процесі формування якостей майбутнього сім'янина найчастіше використовувалися такі методи, як міні-лекція, роз'яснення, розповідь, бесіда, диспут, приклад.

З метою визначення питань, з яких вихованці інтернатних закладів хотіли б одержати інформацію в плані набуття готовності до виконання ролі майбутнього сім'янина, їм пропонувалося написання міні-творів на тему "Що важливо знати для майбутнього успішного сімейного життя". Юнака в цей період хвилює ряд серйозних питань, наприклад: що означає кохати і бути коханим, чи готовий я до сімейного життя, чи можу відповідати за інших.

Велика кількість учнів при їх написанні вказувала на необхідність знань про взаємовідносини у сім'ї, сімейний обов'язок батька, чоловіка, раціональний спосіб ведення сімейного бюджету, замислилися про наявність у них якостей сім'янина, про важливість особистого прикладу у вихованні майбутніх чоловіків, статевої моралі та її впливу на сексуальну поведінку обох статей. Виконання такого завдання допомагає у оцінці знань щодо сімейного життя. Дає можливість юнакам ніби збоку подивитись на себе та самостійно оцінити наявний рівень своїх знань, а також сформувані в них внутрішню потребу в самовдосконаленні.

Найпоширенішою формою роз'яснення обов'язків майбутнього сім'янина і морального підґрунтя шлюбу й сімейного життя є бесіда. Основна її мета розкрити сутність таких моральних понять як шлюб, подружжя, вірність, материнство, батьківство тощо, ознайомити випускників з моральними нормами статевої дошлюбної поведінки, формувати позитивне ставлення до цих норм.

Бесіди проводилися за такою тематикою (при її визначенні враховувався досвід учнів та виявлений рівень знань):

“Альтернативні форми сімейних відносин”, “Культура інтимних взаємин – основа сім’ї та усвідомленого батьківства”, “Поняття мужності й жіночності, і їх значення в сучасному суспільстві”, “Не зраджуй у дружбі, материнстві, батьківстві”, “Гармонійна сім’я” тощо. При проведенні бесіди використовувалися: уривки з літературних творів, приклади з життя відомих людей, прислів’я та приказки тощо, що робить бесіду інформативною і переконливою.

Під час застосування методики незакінчених речень відбувалося стимулювання особистісної позиції вихованця, а також вивчення уявлень юнаків про роль батька у процесі розвитку дитини та його як майбутнього чоловіка.

Методика ранжування якостей чоловіка використовувалася нами для визначення рівня готовності старшокласників до виконання соціальної ролі сім’янина. Головна мета роботи полягала в тому, щоб виявити “соціальність” певної поведінкової ролі, тобто тієї, у якій найбільш повно відображені найважливіші функції майбутнього чоловіка та батька. Увага також надається порядку обраних ролей.

Метод пояснення застосовувався при формуванні окремих понять щодо сутності створення сім’ї. Завдяки йому юнаки отримували більш зрозуміліші для свого віку та рівня розвитку уявлення відносно майбутнього статевого та сімейного життя.

Метод роз’яснення використовувалися тоді, коли вихованці показували низький рівень розуміння норм сімейного життя.

Особливе місце серед зазначеного переліку методів і форм, на нашу думку, займають ігри. Саме за допомогою практичних вправ і тренувань можливе формування стану готовності дотримуватись певних норм та правил. Перед виконанням завдання учні задають та обговорюють запитання, пов’язані з нормами суспільного життя; вирішують завдання, які моделюють певні життєві ситуації. Незважаючи на деяку умовність, ця робота створює у них уявні моделі бажаної поведінки.

Проведення рольових ігор дає можливість старшокласнику визначати свою роль і діяти відповідно. Ділові ігри з старшокласниками інтернатних закладів дозволяє наблизити учасників до реальних життєвих ситуацій через моделювання їх під час ділової гри та знаходженні більш оптимального розв’язку проблеми, закладеної в сюжеті гри. Такі ігри закріплюють набуті

знання, розвивають творчість, самостійність, активність, формують функціональні вміння, вчать міжособистісного спілкування, їх використання значно полегшує перенесення вмінь та навичок, сформованих під час навчання, на конкретні види діяльності.

Ігри-дискусії передбачають активне спілкування учнів, стимулювання і заохочення будь-яких їх творчих проявів, обговорення ситуацій, що спонукає учнів до критичного мислення.

Саме в таких іграх проходить обговорення найважливіших рис характеру, що притаманні майбутньому сім'янину та складання моделі (характеристики) майбутнього сім'янина як складової його підготовки до сімейного життя.

Метою гри – дискусії “Модель ідеальної сім’ї” є обговорення найважливіших рис характеру (наприклад: мужність, вірність, щирість, поступливість, надійність), що притаманні майбутньому сім'янину та складання моделі (характеристики) майбутнього сім'янина як складової підготовки старшокласників до сімейного життя.

Ведучий пропонує учням назвати риси характеру, які, на їх думку приманні справжньому сім'янину. Юнаки та дівчата, по черзі записують їх на дошці й обговорюють кожну якість. В результаті на дошці з'являється список якостей – “модель майбутнього сім'янина”. Далі учні діляться на 2 групи, кожна з яких проводить порівняльну оцінку кожної з якостей й визначає її рангове місце. Потім порівнюються результати всіх груп та обчислюється середнє арифметичне кожної якості й обчислюється її загальне рангове місце. Після цього учням надається можливість ще раз обговорити, чому та чи інша якість зайняла те чи інше місце. У результаті проведеної гри, старшокласники одержують колективно створену “модель майбутнього сім'янина”.

Окремим моментом розробки планів тренінгів має бути обґрунтування системи практичних ситуацій, що моделюють реальне життя. Кожна нова проблемна ситуація має бути не схожою на попередню, якомога ширше охоплювати типові ситуації, демонструвати багатоваріантність вірогідних напрямків їх розвитку й завершення, можливих позитивних та негативних наслідків, способів їх урегулювання тощо.

Тематика ігор (тренінгів) для юнаків-старшокласників має бути насичена найбільш типовими життєвими ситуаціями, які

мають між собою логічний взаємозв'язок і не повинна ототожнюватись із дресуванням.

Тренінги можуть включати у себе діагностичні методики, аналіз конкретних ситуацій, окремі вправи і рольові ігри (моделювання реальних життєвих ситуацій і їх рішень, колективного пошуку та аналізу тощо).

Підготовка гри (тренінгу) має включати відбір:

- типових життєвих ситуацій з правовим змістом;
- мети гри;
- завдання гри у цілому і її окремих складових;
- очікуваних результатів;
- способів контролю результативності гри.

Створення виховуючих ситуацій: визначення вихователем умов, необхідних для здійснення задуманого; продумування вихователем своїх дій і поведінки в новій ситуації; виникнення в учнів нових почуттів, породжених новою педагогічною ситуацією, які стають основою виникнення нових думок, мотивів поведінки і подолання власних недоліків.

Використання методу проблемних ситуацій приводить до того, що старшокласник, приймаючи на себе ту чи іншу соціальну роль, формує критичне мислення, здатність аналізувати свої дії. Метод проблемних ситуацій спонукає до формування навичок морального вибору, уміння керувати власною поведінкою.

Для того, щоб визначити рівень підготовки юнаків до виконання економічно-побутової функції сім'ї, були запропоновані спеціально розроблений текст та анкета. Використовувалися запитання типу: Чи вмієте Ви раціонально вести домашнє господарство? На Ваш погляд, вмієте заощаджувати та економити? тощо.

Різноманітні заняття дали можливість поглибити знання юнаків щодо успішного виконання ролі майбутнього сім'янина: про норми, цінності сім'ї, значення дошлюбних відносин у період залицяння; сформувати уміння та навички, необхідні їм для майбутнього сімейного життя, а саме орієнтуватися в різних типах, видах, етапах становлення сім'ї, розрізняти почуття любові від схожих почуттів, переборювати споживацьке ставлення до створення сім'ї.

Таким чином, зміст процесу формування готовності до виконання ролі майбутнього сім'янина враховував вікові, психофізіологічні особливості юнаків, загальносоціальний, етичний, правовий, психологічний, фізіолого-гігієнічний,

педагогічний, господарсько-економічний аспекти включає широке коло освітньо-виховних заходів, як складову підготовки вихованців інтернатних закладів до сімейного життя, що має велике значення у підготовці випускників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у соціумі.

Подальший науковий пошук може здійснюватися у таких напрямках: оволодіння педагогами та вихователями школи-інтернату технологією підготовки вихованців до сімейного життя; створення умов для вироблення у вихованців якостей майбутнього сім'янина тощо.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання/ І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Свириденко С.О. Виховання учня інтернатного закладу як суб'єкта самостійної життєдіяльності / С. О. Свириденко, Л. В. Канішевська, Л. В. Кузьменко та ін. – К. : Ін-т проблем виховання НАПН України. – 235 с.
3. Гусак Н.І. Підготовка юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Надія Іванівна Гусак. - Луганськ, 2005. – 222 с.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1982. – 207 с.
5. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи / Григорій Петрович Пустовіт // Рідна школа. – 2004. – №9. – С. 14-17.

Статья посвящена проблеме формирования готовности юношей к исполнению роли будущего семьянина. Обосновано содержание, формы и методы формирования готовности воспитанников общеобразовательных школ-интернатов к исполнению роли будущего семьянина.

Ключевые слова: *юноши, дети-сироты и дети, без родительского попечения, общеобразовательная школа-интернат, будущий семьянин.*

In this article described problem of formation youth willingness for the role of family man. Grounds content, forms and methods of formation willingness of inmates of a comprehensive secondary boarding schools for the role of family man.

Key words: *teen-ager, orphan child and child without parental care, general-education boarding-school, future family man.*

УДК 371.83.: 37.032

Т.К. Окушко, м. Київ

ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧОМУ ОБ'ЄДНАННІ

Розглядається проблема формування світоглядної позиції підлітків в умовах дитячого об'єднання. Визначено напрями реалізації проблеми в контексті дослідження.

Ключові слова: світогляд, світоглядна позиція, підлітки, дитячі громадські об'єднання.

Соціокультурні трансформації та економічні зміни, що відбуваються в сучасному світі, зумовлюють необхідність наукового осмислення формування світогляду особистості в умовах кардинальних цивілізаційних змін.

Проблема формування світогляду особистості набуває у педагогіці провідного значення, водночас її особлива актуальність визначається у контексті становлення гуманістично спрямованої особистості в умовах розбудови "інформаційного суспільства", що характеризується поглибленням економічних, суспільних і соціокультурних протиріч у глобалізованому світі, формуванням особистості в контексті суперечностей загальноцивілізаційного і національного характеру.

Проблема формування цілісного світогляду зростаючої особистості є надзвичайно актуальною для сучасного українського суспільства. Підтвердженням тому є здійснення наукових розвідок з різних аспектів проблеми світогляду в педагогіці у роботах Є.Дурманенко, В.Ільченко, Л.Потапюк, В.Романова, Л.Хомич, О.Шаповал. Проблема формування цілісних світоглядних уявлень, звернення до різноманітних галузей знань про людину і природу, застосування міжпредметного підходу, питання інтеграції освіти розглядаються в дослідженнях К.Гуза, В.Ільченко, Т.Каленнікової, О.Король, Т.Ліханової, Т.Пушкарьової. Значна кількість досліджень, зважаючи на значущість проблеми, присвячена розробленню проблеми екологічного світогляду (А. Азархін, П. Бачинський, Л. Білик, О. Головка, А. Захлебний, А. Костицька, Л. Лук'янова, Г. Марочко, А. Миронов, Н. Негруца, Н. Немченко, Г. Пономарьова, Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, С. Совгіра, Е. Турдикулов, М. Швед, С. Шмалей, Н. Ясінська та ін.).

Актуальність даної проблематики зумовило розроблення співробітниками лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України комплексної теми НДР "Дитяче об'єднання як чинник формування світоглядної позиції особистості", яку було розпочато у 2010 році.

Метою статті є висвітлення, у межах певного обсягу, основних положень методики формувального експерименту наукового дослідження.

Виступаючи загальним орієнтиром у житті людини і регулятивним чинником її фактичної поведінки, світогляд відображає розуміння й оцінку найважливіших явищ суспільного життя. Як компонент духовного світу людини, в якому інтегруються інтелектуальні, емоційні, політичні, моральні і вольові можливості індивіда, світогляд: а) функціонує як система переконань, особистісних установок; б) є спонукою до здійснення практично-перетворювальної діяльності людини; в) виступає засобом узагальненого усвідомленого ціннісного ставлення до навколишнього світу; г) формує життєву позицію людини, власне соціальне "Я"; д) змістова складова світогляду відображає систему ціннісних орієнтацій людини, яка спрямовує її суспільну поведінку, соціальну діяльність, визначає алгоритм реалізації потенційних можливостей людини. Світоглядна позиція особистості відображає взаємодію людини з суспільством, соціумом, іншими людьми, виступаючи як сукупна характеристика громадянської зрілості і водночас, як соціальна дієздатність особистості, вміння передбачати наслідки своїх дій, поведінки, дотримуватися балансу загальних та особистих інтересів у різнобічній діяльності та побудові соціальних взаємин.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що дитячі об'єднання, як суб'єкти соціального виховання, сприяють особистісному становленню підлітків та формуванню їх світоглядної позиції, розвивають особистісні якості. Було обґрунтовано структурні компоненти світоглядної позиції підлітків, а відповідно до компонентів (когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового) загальними вимірами сформованості зазначених якостей (критеріями) стали: міра обізнаності і усвідомлення необхідності формування власної світоглядної позиції; стійкість власної світоглядної позиції; сформованість вмінь і навичок прояву світоглядної позиції.

З метою вивчення стану формування світоглядної позиції підлітків у дитячих об'єднаннях протягом жовтня-грудня 2010р.

було проведено опитування підлітків-членів дитячих об'єднань різного спрямування (всього 491 особа, 212 хлопчиків, 279 дівчат). Аналіз відповідей на запитання анкети дозволяють стверджувати, що не всі підлітки можуть дати правильне тлумачення досліджуваного поняття та його складових. У запитаннях анкети їм легше зробити вибір із запропонованих варіантів відповідей, ніж висловлювати та формулювати, репрезентувати свої думки на відкриті запитання. Так, на запитання анкети "Світоглядна позиція, на твій погляд – це..." із запропонованих варіантів відповідей 40,1 % хлопців і 28% дівчат визначили, що це сукупність знань про природу, суспільство, людину, які визначають цілісність та орієнтованість її світобачення; 36,3 % хлопців і 49,5% дівчат визначили, що це вибудовування взаємин зі світом людей, світом ідей, світом речей, збалансування власних потреб та інтересів, потреб оточуючих людей, різних груп, навколишнього середовища, визначення власного місця у світі; 32,5% респондентів - хлопців і 44,8 % дівчат обрали відповідь, що це сукупність узагальнених уявлень людини про світ та її місце у світі, людські взаємини зі світом, що виконує функцію самоусвідомлення й світоорієнтування у ньому; 23,1% хлопців і 20,8 % дівчат – здатність здійснювати вибір; 13,7% хлопців і 10,4 % дівчат визначили світоглядну позицію як найважливішу умову повноцінного буття та успішного входження в соціум. Не було представлено жодного варіанту власного розуміння підлітками поняття "світоглядна позиція".

Вивчаючи можливості суб'єктів впливу на формування світоглядної позиції підлітків (пропонувалося обрати не більше трьох відповідей), було з'ясовано, що 67,4% хлопців і 74,1% дівчат-респондентів переважаючим суб'єктом впливу на формування світоглядної позиції вважають сім'ю; 53,3% хлопців і 62,3% дівчат – школу; 32,07% хлопців і 36,6 % дівчат перевагу надають дитячому об'єднанні, в якому перебувають; 17,5% хлопців і 7,5% дівчат – вплив політичних партій які діють у нашому суспільстві, 15,6% і відповідно - 10,4% – релігійним віруванням; 23,6% хлопців і 25,08% дівчат визначають вплив засобів культури; відповідно - 28,8% хлопців і 26,5 % респондентів – дівчат визнають вплив засобів масової інформації; вплив групи однолітків визнають лише 2,3% хлопців і 0,35 % дівчат.

Щодо сприйняття підлітками світу, було визначено, що 23,6% хлопців і 38,7% дівчат сприймають світ як заклик до життя,

25,5 % хлопців і 28% дівчат як шанс, 18,9 % і відповідно - 20,8% як чудо, 21,2 % і 10% – як життєвий виклик і лише 2,8% хлопців і 07% дівчат – як загрозу. 51,9% хлопців і 60,6 % дівчат вважають себе віруючими людьми, 17,5% і 9,3% не можуть повністю довіряти жодній релігії; для 12,3% хлопців і 8,6 % дівчат це є неважливим, а 12,3% хлопців і 24,4% дівчат ще не визначилися у своїх релігійних віруваннях.

Цікавим був вибір підлітками обрання життєвої позиції, де відповідно - 31,1% і 33,7% обрали позицію реалізації власних планів будь-якою ціною, щоб стати успішною людиною; 30,2% хлопців і 33% дівчат обрали позицію приносити користь в житті і подібатися людям; 21,2% і 22,6% обрали творення добра і служіння істині; 2,8% і 1,8% покладаються у житті на волю Богу.

Щодо відстоювання підлітками власної позиції в різних життєвих ситуаціях, то в анкеті було запропоновано два схожих запитання для їх порівняння. Так, 57,5% хлопців і 61,3 % дівчат відстоюють власну позицію, залежно від ситуації; 33% хлопців і 34,8 % дівчат завжди відстоюють власну позицію; 1,8% хлопців не відстоюють своєї позиції. Стійкість власної позиції в різних ситуаціях виявляють 35,8 % хлопців і 32,2% дівчат, при цьому відповідно 35,3% і 43,4% можуть прислухатися до позиції іншого, якщо вона аргументована; 10,4% і 15,4% розділяють авторитетну позицію іншого (батьків, вчителів, лідерів, однолітків); 4,7% хлопців і 4% дівчат можуть змінити власну позицію, якщо на них “тиснуть”.

Нас цікавила відповідь на запитання “Які особистісні якості ти розвиваєш завдяки дитячому об’єднанню?”, так як участь у дільності дитячого об’єднання безперечно впливає на життя дитини. Пропонувалося обрати три варіанти відповіді, їх було проранжовано і отримано наступне: 1. Активність - 59,4% і 69,2%; 2. Впевненість в собі – 34% і 42,3%; 3. Відкритість до спілкування – 29,3 % і 44,1%; 4. Самостійність – 32,5% і 26,5%; 5. Цілеспрямованість – 26,4% і 37,3 %; 6. Справедливість – 24,5% і 17,2%; 7. Толерантність – 18,4% і 37,3 %; 8. Людяність – 18,4% і 14,3%; 9. Довірливість – 19,3% і 12,5%; 10. Власна гідність – 13,2 % і 11,5%; 11. Ідейна переконаність – 8,5% і 9%.

Варто відмітити певну схожість і відмінність між відповідями хлопців і дівчат у деяких запитаннях. Так, зокрема підлітки зазначають, що найважливіше для них у житті є такі чесноти, як дружба (56,1% і 55,9), справедливість (36,3% і 39,4%), довіра

(28,3% і 37,6%), чесність(25,9% і 27,6%), власна гідність (19,3% і 23,7%), надійність (10,8% і 16,8%). Важливим для підлітків є навчання (29,7 і 35,1%) і впевненість у собі (23,1% і 31,1%), здоров'я і мир (11,6%). Влада є важливою для 6,6% хлопців і 3,6% дівчат, багатство – відповідно для 9,4% і 3,9% респондентів.

За результатами констатувального експерименту, було виявлено середні показники за когнітивним компонентом, достатні за емоційно-ціннісним і помітно низькі за поведінковим. Це дає підстави стверджувати, що в умовах дитячих об'єднань не повною мірою використовується їх виховний потенціал щодо формування світоглядної позиції підлітків і це зумовлює необхідність розроблення відповідної методики щодо оптимізації цього процесу у дитячих об'єднаннях. Зокрема особлива увага буде зосереджуватися на моральних засадах виховання світоглядної позиції підлітків у дитячому об'єднанні, виховання власної гідності, довірливого і справедливого ставлення підлітків до однолітків, формування екологічного світогляду й адекватної самооцінки, розвитку соціальної активності підлітків, залучення їх до ухвалення рішень в дитячому об'єднанні.

Інноваційний характер науково-дослідної роботи вимагає обґрунтування методологічних підходів, на які спирається наукове дослідження. Узагальнюючи застосування різних науково-дослідницьких підходів в педагогічних дослідженнях, та з урахуванням досліджуваної нами проблеми, найбільш доцільними нами обрано світоглядний, системний, культурологічний, особистісно орієнтований та діяльнісний методологічні підходи.

Світоглядний підхід полягає у спрямованості виховного процесу на ідеї гармонійного співіснування людини й природи, розвитку необхідних знань, умінь їх застосовування у конкретних життєвих ситуаціях, діяльності й спрямованості особистості, формуванні її мотивів, оцінних суджень, вольових якостей, переконань, ціннісних орієнтацій.

Культурологічний підхід у нашому дослідженні ми реалізуємо через принципи культурно-історичної суб'єктності (формування світоглядної позиції через розширення простору самореалізації у реальному житті); рівноправності філософських, теоретичних підходів на основі єдиної системи гуманістичних цінностей (інтегративний підхід до теорій та концепцій щодо проблеми формування світогляду підлітків). Культура з позицій освіти виступає як передумова і результат виховання. Взаємозв'язок культури, освіти та виховання може розглядатися у різних

аспектах: як культурологічної парадигми педагогічної, виховної системи в умовах культурно-історичного типу виховної системи (сім'я, школа, позашкільний простір, дитяче об'єднання тощо); шляхів та способів розвитку культури суб'єктів виховного простору; розкриття специфіки та інновацій культурно-виховного простору у розвитку особистості, яким у нашому дослідженні виступає дитяче об'єднання. З позицій культури освіта і виховання виконує такі функції: є засобом соціалізації особистості та спадковості культурних традицій поколінь; є осередком спілкування та суспільної взаємодії, передачі традицій та досвіду, залучення до цінностей, досягненням науки і техніки, соціального прогресу; прискорює процес розвитку та становлення людини як особистості; забезпечує формування духовності в людині та її світосприйнятті, ціннісних орієнтацій та моральних принципів. Таким чином, соціально-виховне середовище (в нашому дослідженні – це дитяче об'єднання) шляхом соціалізації особистості впливає на становлення образу “Я”, форми взаємин з іншими людьми, потреби та способи досягнення цілей. А отже, призводить до усвідомлення людиною нормативних моделей мислення, моральних норм та гуманістичних цінностей, культури поведінки та життєдіяльності, формування її світоглядної позиції.

Системний підхід. Поняття “система”, за загальноприйнятим філософським визначенням, означає організовану множину структурних елементів, що взаємопов'язані між собою та взаємодоповнюють певні функції. Це дозволяє розглядати формування світоглядної позицію крізь призму: а) виокремлення складових системи елементів і структурно-функціональних зв'язків, обґрунтування рівнів та системоутворювальних факторів, єдності організації і функцій, управління тощо [4]. Виховна система дитячого об'єднання належить до соціальних систем, а тому їй властиві функції, серед яких ми виокремлюємо такі, які безпосередньо є метою нашого дослідження. А саме: системно-структурна (з'ясування зв'язків компонентів системи); функціонально-виховна (зміст); управління процесом; факторна (створення відповідних умов для реалізації змісту). У здійсненні дослідження ми розуміємо системний підхід як загальнонауковий метод аналізу усіх факторів, відбір та інтеграцію методів та прийомів, які спрямовані на організацію виховного процесу із взаємодією керівника, педагога та вихованців у формуванні світоглядної позиції підлітків.

Діяльнісний підхід. Діяльність у розвитку особистості виконує важливі функції, в тому числі розвивальну, інтегративну, критеріальну, комунікативну, корекційну тощо. У будь-якої діяльності є мета, а рушійною силою виступають потреби. Задовольняючи свої потреби, люди вступають у соціальні відносини з іншими людьми. Діяльнісний підхід виявляє ієрархію та взаємозв'язок різнобічних несприятливих чинників розвитку особистості та організації соціально-корисної діяльності. Специфіка людської діяльності полягає у тому, що основою є потреби, а керується ця діяльність усвідомленою метою. Отже, мета є регулятором активності людини. Мета, виступаючи як задуманий результат, виконує системноутворювальну функцію, так як від неї залежить зміст, форми та методи формування світоглядної позиції підлітків. Діяльність – це активна взаємодія особистості з середовищем, у процесі якої досягається мета. Діяльність виступає чинником організації цього процесу, спрямовує суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагога, дорослого лідера і підлітка.

Особистісно-орієнтований підхід – це розвиток і саморозвиток особистості окремо взятого (конкретного) підлітка на основі загальнолюдських цінностей. Гуманістичне особистісно орієнтоване виховання – це педагогічно спрямований процес культурної ідентифікації, соціальної адаптації та творчої самореалізації особистості, за умов організації якого відбувається входження дитини у світ культури, життя соціуму, розвиток усіх його творчих здібностей і можливостей. Особистісний підхід – це провідний принцип психології і педагогіки, який передбачає врахування своєрідної індивідуальності особистості підлітка. Саме цей підхід визначає положення дитини у виховному процесі, колективі, а, отже, проголошує становлення суб'єкт-суб'єктних взаємин. Особистісно-орієнтований - це індивідуальний підхід до дитини як до особистості, з розумінням її як системи, що визначає всі інші психічні явища.

Відповідно до означеного, формувальний експеримент наукового дослідження спрямовано на реалізацію наступних педагогічних умов, а саме: створення розвивального виховного середовища, пріоритетною метою якого є формування особистості і індивідуальності підлітка; реалізація позитивних суб'єкт-суб'єктних взаємин; впровадження в виховний процес варіативної модульної програми “Підліток і світ” (орієнтація на становлення когнітивної, ціннісно-смыслової, особистісної, життєдіяльної сфери підлітка, розвиток здібностей і важливих якостей особистості, орієнтація

на позитивні способи та форми взаємодії у соціумі); здійснення педагогічного, наставницького супроводу даного процесу; використання сучасних педагогічних технологій.

Виходячи з мети і завдань формування світоглядної позиції, пріоритетними для впровадження у виховний процес визначено наступний комплекс форм та методів: цілеспрямоване впровадження у виховний процес знань про сутність світогляду людини та його світоглядної позиції, поведінки людини у соціумі, знань щодо здорового способу життя людини, про якості людини, які сприяють успішній соціалізації у суспільстві, про способи взаємодії людей у суспільстві, важливості інтеріоризації соціального досвіду тощо; впровадження циклу виховних бесід, спрямованих на розвиток особистісних якостей, формування гуманістичних цінностей, моральності вчинків та дій, етики стосунків і ставлень особистості тощо; використання у виховному процесі мотиваційно-виховних методів, спрямованих на формування відповідальності особистості у навчально-практичній діяльності, особистісному житті і житті у суспільстві (самоаналіз, самооцінка, роз'яснення, переконання, самоусвідомлення, рефлексія, турбота тощо); використання методів виховання з метою ефективного впливу на особистість підлітка, а саме переконання, особистого прикладу, вмовляння, роз'яснення, навіювання; методів формування морально доцільної поведінки і діяльності з використанням спеціально створених ситуацій та моральних дилем; соціально-психологічний тренінг з розвитку особистісних якостей, комунікативних здібностей та спілкування, соціабельності особистості; дискусії, круглі столи з обговорення актуальних для учасників проблем, обмін досвідом, навчання вмінням вести діалог, переконувати та аргументувати власну позицію, аналізувати, вислуховувати співбесідника, формулювати запитання тощо; проектування соціального розвитку особистості, реалізація соціальних ролей у різнобічній суспільно-практичній діяльності, що сприяє адаптуванню до різних соціальних умов, розвиває у підлітків соціальну відповідальність, свідому дисципліну та творчу ініціативу, вміння працювати в команді, лідерські якості тощо; реалізація оздоровчих, розважальних, соціокультурних, екологічних, спортивних програм, проектів реалізації соціальних ініціатив, профілактики негативних звичок тощо; підготовка портфоліо дитячих об'єднань і власних досягнень вихованців як результату участі в соціальних проектах та діяльності; співпраця та взаємодія всіх суб'єктів виховного процесу, створення соціокультурного простору сприяння формуванню світоглядної позиції підлітків.

У формуванні світоглядної позиції підлітків важлива роль належить педагогу, дорослому лідерові дитячого об'єднання, його особистісним якостям і активності [3]. Для дитячого об'єднання характерною є суб'єкт - суб'єктна взаємодія педагога і дитини в системі сумісної діяльності, що дозволяє цілеспрямовано сприяти становленню цілісного світобачення і світорозуміння, формування позитивних взаємин зі світом, іншими людьми, набуття практичного досвіду, а також передбачення можливих факторів ризику в соціальному становленні підлітків.

Оскільки, досліджуваний феномен розглядається як інтегральна єдність трьох компонентів: когнітивного (світорозуміння), емоційно-ціннісного (світовідчуття), поведінкового (самовизначення); оптимізація процесу формування світоглядної позиції підлітків в діяльності дитячого об'єднання насамперед передбачає цілеспрямовану діяльність педагога, дорослого-лідера у створенні суб'єкт-суб'єктної взаємодії в організації сумісної діяльності з підлітками, через: педагогічне сприяння формуванню мотивів самовизначення; стимулювання потреб підлітків в особистісному зростанні; стимулювання педагогом процесів самопізнання підлітка і осягнення ним цілісного образу світу ("картини світу"); створення ситуацій ціннісно-сміслового вибору для розширення індивідуально-психологічного досвіду щодо оцінки оточуючого світу та самооцінки підлітків; збагачення життєвого простору підлітків індивідуально і соціально значущими видами діяльності, надбання соціального досвіду та опанування різних соціальних ролей тощо; моніторинг та оцінювання виховного процесу з формування світоглядної позиції підлітків.

Отже, формування світоглядної позиції відбувається внаслідок цілеспрямованого впливу виховного процесу на розвиток особистості, який здійснюється тією мірою, якою вихователь, дорослий лідер в дитячому об'єднанні виявляє здатність активно і вдумливо реалізувати свій творчий потенціал, сприяє становленню світоглядної позиції підлітків на основі розробленої програми, власних здобутків, реалізації позитивної соціально-значущої діяльності, морально-етичної поведінки у процесі соціального виховання підлітків.

Дослідження з вікової психології (І.Бех, І.Булах, Г.Костюк) дають підстави розглядати підлітковий вік як сенситивний для формування світогляду період. Зокрема у старших підлітків формується не лише вміння обирати доцільні форми поведінки у різних ситуаціях, але й потреба діяти і поводитись відповідно до власних моральних

принципів, тобто свідоме прагнення до вироблення особистісних якостей. Принагідно згадаємо твердження відомого українського психолога Г.Костюка, який наголошував, що підліткам-старшокласникам властиве прагнення до пізнання світу й визначення свого власного погляду на оточуючий світ [2].

При розробленні варіативної модульної програми “Підліток і світ: світоглядна позиція” ми виходили з того, що у період підліткового віку інтенсифікація особистісного розвитку відбувається крізь призму інтенцій підлітків щодо опанування двох світів: багатоманітності соціального простору в цілому і спрямованості особистісної рефлексії до свого внутрішнього інтимного світу. Мета програми полягає у формуванні світоглядної позиції підлітків у дитячому об’єднанні, виховання потреби до гармонізації відносин у метасистемі “Людина – світ”, прагненні до самовдосконалення та саморозвитку. Програма побудована за модульним принципом, містить наступні модулі: “Я у світі”, “Підліток і образ “Я” “Підліток та інші люди”, “Підліток і природа”, що створює додаткові можливості для її диференційованого впровадження у різних дитячих об’єднаннях.

У побудові даної програми колектив науковців лабораторії виходив із наступного:

- Чітко усвідомлювати мету діяльності.
- Враховувати особливості підлітка (фізичні, психологічні, соціальні).
- Формувати ціннісне ставлення підлітка до соціального середовища з повагою до існуючих принципів, обов’язків, колективної та власної відповідальності (виховання культурної, компетентної особистості, здібної діяти у соціальному просторі прав і обов’язків).
- Формування світоглядної позиції підлітка відбувається через взаємодію з педагогом, ровесниками, в результаті перетворювальної діяльності, реалізації, спрямованої рефлексії щодо формування ціннісних ставлень і власної позиції, що забезпечує рух від ситуативного до усвідомленого вибору через визнання цілеспрямованої зміни в своїй позиції, до самовизначення на основі гуманістичних цінностей, норм та правил поведінки, яка відбувається завдяки переходу знань у сферу переконань підлітка.
- Формування світоглядної позиції та соціального зростання підлітка можливе за умови його ціннісного ставлення до себе та інших, мотивації на розширення знань, прагнення

- досягнення успіху, власних здобутків і реалізації домагань на визнання в соціальній і особистісно значущій діяльності, надання особистісної свободи при обов'язковому виконанні для всіх усталених вимог.
- Формування у підлітків ціннісного усвідомленого ставлення до свого минулого, теперішнього і майбутнього, історії своєї країни і людства в цілому.
 - Формування соціального мислення підлітків, репрезентації навичок, розвиток здібностей ставити питання і вирішувати проблеми крізь призму світоглядних позицій.
 - Створення розвивального виховного простору з можливістю реалізації цілеспрямованого міжособистісного різнорівневого впливу в умовах діалогічної суб'єктної взаємодії, розвитку навичок особистісного зростання у вирішенні соціальних проблем.

Література:

1. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: 19.00.07 "педагогічна та вікова психологія" / І. С. Булах. – К., 2004. – 42 с.
2. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Г. С. Костюк / Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1988. – С. 102-130.
3. Совгіра С.В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: спец.13.00.04 "теорія і методика професійної освіти" / С. В. Совгіра. – Луганськ, 2009. – 43 с.
4. Філософський словник /за ред. В. І. Шинкарука – К. : Голов.УРЕ, 1986. – 800 с.

Рассматривается проблема формирования мировоззренческой позиции подростков в условиях детского объединения. Определены направления реализации проблемы в контексте исследования.

Ключевые слова: мировоззрение, мировоззренческая позиция, подростки, детские общественные объединения.

In the article highlights the problem of the formation world vision position in children's organizations. There is define the implementation ways of problem in the context of the research.

Key words: world vision, world vision position, teenagers, public children's organizations.

Т.С. Ціпан, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДИТЯЧО- ЮНАЦЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ

У статті розглядаються особливості формування громадянськості підлітків в умовах дитячо-юнацьких об'єднань, визначені функції громадянськості, дескриптори, що впливають на формування громадянськості у підлітків

Ключові слова: *громадянськість, функції громадянськості, дитячо-юнацьке об'єднання, підлітки.*

Формування громадянськості є однією з важливих проблем у виховному просторі української національної школи. Особливої актуальності ця проблема набуває в нинішніх умовах.

Проблему громадянського виховання досліджували філософи, соціологи, психологи і педагоги на різних етапах розвитку суспільства і державності. Питання виховання особистості як громадянина своєї держави піднімали в наукових працях філософи античного світу: Сократ, Платон, Аристотель.

Про важливість проблеми на сучасному етапі розвитку українського суспільства засвідчує і низка нормативно-правових документів, де підкреслюється значення формування громадянськості в молодого покоління, зокрема: Конституція України, закони України “Про молодіжні та дитячі громадські організації”, “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, Декларація про загальні засади державної молодіжної політики в Україні, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепція громадянської освіти в Україні, Національна доктрина розвитку освіти України в XXI столітті та ін.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях ця проблема розглядається багатоаспектно. Історико-педагогічним аспектам громадянського виховання присвячені наукові дослідження П.Ігнатенка, Л.Крицької, В.Поплужного, Н.Косаревої; загальнопедагогічним засадам громадянської освіти і виховання – І.Зязюна, В.Кременя, Ю.Мальованого та ін. Проблему громадянського виховання у позаурочній і позашкільній виховній діяльності школи досліджували

П.Вербицька, Дем'янюк Т.Д., Ю.Завалевський, П.Кендзьор, Л.Рехрета, К.Чорна; формування громадянської свідомості – М.Боришевський, Л.Снігур; громадянської активності – М.Бабкіна, Н.Карпач, О.Киричук; громадянських якостей – І.Дуранов, Б.Кобзар, О.Сухомлинська, М.Рудь, Г.Філіпчук. Умови формування і розвитку громадянської спрямованості розглядали В.Антоненко, Т.Яблонська, В.Іванчук та ін. Громадянські цінності сучасного українського виховання, досліджені в роботах О.Вишневського, І.Підласого, Ю.Руденка, В.Струманського та ін. Проблема громадянського виховання за рубежом розглянута в роботах Даваа Жагдиейн (Монголія), Вл.Крисяк (Польща), І.Шенберг (Латвія), С.Френе (Франція), М.Якобсон (США) та ін.

У працях вітчизняних вчених громадянськість розглядається як єдність правової, політичної і правової культури, система стосунків особистості, позиція особистості, якість чи сукупність якостей, здатність до реалізації громадянських прав і обов'язків, відповідальність особистості, воля громадянина, інтерес, цінність і мотив, активність щодо реалізації інтересів держави і суспільства, знання прав і обов'язків громадянина, історії держави і суспільства, почуття і емоції, пов'язані із ставленням особистості до суспільства і держави, духовність, і мораль, діяльність, спрямована на виконання громадянських обов'язків тощо.

Пропагуючи ідеї громадянського виховання в загальнолюдському контексті, Лурія, зокрема, зауважує: “Ми повинні ламати стіни дому заради класу, стіни класу заради школи, стіни школи заради об'єднання усіх шкіл міста, і т.д. аж до дитячих рухів, що охоплюють усю країну, чи навіть світового дитячого руху...” [8, с. 54].

Тому ми виокремили виховну діяльність у дитячо-юнацьких об'єднаннях як одну з умов, що сприяє формуванню вище зазначеної якості.

Виховний вплив дитячих організацій і об'єднань на становлення особистості підлітка досліджували Л.Алієва, О.Безпалько, М.Гурьянова, С.Діба, Ю.Жданович, А.Зайченко, Н.Карпач, В.Москаленко, Р.Охрімчук, Ю.Поліщук, С.Тетерський, Л.Шелестова. Проблеми формування громадської активності молодших підлітків у дитячо-спортивних об'єднаннях за місцем проживання, присвячені дослідження О.Шамича.

Виходячи із визначення громадянськості як інтегрованої якості, що дозволяє людині почувати себе юридично, морально

і політично захищеною і дієздатною, ми вважаємо, що вона формується у таких сферах:

- мотиваційно-ціннісній – передбачає формування духовності, громадянської совісті і гідності, переконання особистості, прагнення до пізнання істини при дотриманні громадянського законодавства;
- когнітивній – включає знання прав і обов’язків громадян, історії країни і громадянського суспільства, його традицій і звичаїв, а також громадянську свідомість і самосвідомість;
- поведінковій – проявляється у дотриманні громадянських обов’язків і реалізації громадянських прав, активній участі в житті суспільства;
- рефлексивно-регулятивній – передбачає розсудливість, відповідальність, громадянську орієнтацію і корекцію громадянської позиції, системи громадянських стосунків.

Теоретичний аналіз проблеми формування громадянськості [4; 5; 7] дозволяє нам здійснити припущення, що громадянськість сприяє реалізації таких функцій:

1. *Комунікативно-дискусійної*, яка проявляється в громадянській світоглядній позиції особистості, емоційній включеності, логічності і послідовності аргументації при обговоренні актуальних проблем життєдіяльності громадянського суспільства і держави.
2. *Діагностичної* - проявляється у здатності визначити небезпечні тенденції суспільно-політичного життя, які загрожують інтересам особистості як громадянину, а також державі і суспільству.
3. *Прогностичної* - співвідноситься із здатністю прогнозувати особистістю розвиток явищ суспільного життя для вироблення власної громадянської позиції стосовно явищ суспільно-політичного життя з опорою на певні конституційні громадянські права і обов’язки.
4. *Рефлексивної (аналітико-оцінювальної)* - передбачає виявлення здібностей до самоаналізу власної громадянської позиції, самоаналізу життєдіяльності відповідно з інтересами розвитку держави і суспільства.
5. *Вибіркової* – передбачає вибір варіантів і способів громадянської поведінки, яка орієнтується на інтереси держави, суспільства і самої особистості.
6. *Смислотворчої* - передбачає державно і соціально орієнтовану динаміку ціннісно-мотиваційної сфери особистості у постійно змінюючих умовах громадянської життєдіяльності.

7. *Опосередкованої* – сприяє співвідношенню зовнішньої дії і внутрішнього стану із громадянськими цінностями і побудову на цій основі відповідних реакцій, дій і громадянської життєдіяльності.
8. *Критичної*, яка проявляється у ставленні особистості до альтернативних їй цінностей (національних, загальноєвропейських, проросійських тощо).

Повноту цих функцій в діяльності суб'єктів громадянської життєдіяльності можна вважати певним мірилом того, що становлення особистості досягло особистісно-інтегративного рівня прояву громадянськості.

Наукове осмислення сутності проблеми громадянського виховання дозволило нам виокремити стратегічний напрям виховної діяльності у дитячо-юнацьких об'єднаннях, а саме, різнобічну виховну діяльність, спрямовану на формування громадянськості.

Експериментально-дослідну діяльність щодо формування громадянськості у підлітків ми організували у дитячо-юнацьких об'єднаннях освітньо-пізнавального, художньо-естетичного, трудового, спортивно-оздоровчого, організаційного напрямів. При цьому враховували вік членів дитячо-юнацьких об'єднань – підлітковий.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з питань формування громадянськості [3; 4; 5; 7], ми вирізнили дескриптори, які передбачають розвиток громадянськості у підлітковому віці:

- *знання*: символіки країни, в якій живе; структури державної влади в країні; володіння українською мовою; володіння уявленнями про сутність понять: “суспільство”, “країна”, “державна”, “Батьківщина”, “патріот”, “український народ”; знання основних громадянських прав і обов'язків; уявлення про міру і ступінь відповідальності за асоціальну поведінку і порушення закону; відносно основних подій державного і суспільного життя в країні;
- *уміння і досвід*: спілкування й налагодження стосунків з іншими людьми у практиці суспільного життя і навчальній діяльності; участь у громадському житті школи, громадського об'єднання; виконання громадських обов'язків і доручень; діяльність, спрямована на задоволення суспільних інтересів і потреб;
- *ціннісно-мотиваційна сфера*: усвідомлене ставлення до школи як до державної інституції, що має велике значення для

- підготовки до самостійного життя; здатність оцінювати існуючі стосунки через призму суспільних інтересів; формування позитивного ставлення до оточуючих людей, пошук ідеалів і авторитетів; здатність обумовлювати ставлення до власних вчинків; наявність емоційно позитивного ставлення до країни, її символів, патріотичних і соціальних цінностей;
- *емоційно-вольова реакція*: прагнення бути визнаним, завоювати статус серед ровесників; прагнення до прояву індивідуальності й значущості; залучення до позакласної і позашкільної діяльності; становлення моральних почуттів, дружби, товариськості; наявність критичного ставлення до асоціальних проявів своєї поведінки і інших; становлення прояву обов'язку і відповідальності;
 - *готовність*: до прояву самостійності, відстоювання власної позиції і точки зору; до самостійної адаптації у групі, суспільстві на основі раніше сформованого досвіду; до засвоєння більш широкого, ніж раніше спектру правил поведінки (норм) суспільного життя; до вибору певної моделі поведінки в різних умовах середовища; фізична готовність до всезростаючих навчальних навантажень, здатність регулювати навантаження у взаємозв'язку з фізичною готовністю до них; до здійснення спроб осмислити себе і інших, як громадян держави, жителів певного регіону; до взаємодії з оточуючими людьми в умовах школи і поза нею; до усвідомлення необхідності реалізації заданих норм соціальної взаємодії у суспільному житті до сприйняття і осмислення інформації засобів масової інформації, реклами.

Враховуючи те, що інформаційний простір – це один з головних засобів забезпечення юного громадянина знаннями, в т.ч. й громадянознавчими, ми виокремили його впливові чинники й конкретизували механізми громадянського виховання: зокрема, освітньо-пізнавальний, механізм, що забезпечує сприятливі умови для формування цієї інтегративної якості.

Відповідно до програми “Я – громадянин України”, ми залучали підлітків-членів дитячо-юнацьких об'єднань до інтелектуальних видів діяльності, зокрема, до читання історичної, художньої української літератури (виокремити зміст, що характеризує історію розвитку українського народу), до оформлення відповідних літописів, підготовки радіопередач, публікацій статей в місцевих газетах, організацій виставок тощо. З цією метою ми застосовували методи впливу на свідомість,

почуття і волю членів об'єднань з метою формування їхніх поглядів і переконань (бесіда, диспут, позитивний приклад); методи організації й формування досвіду суспільної поведінки (педагогічна вимога, громадська думка, вправа, привчання, створення виховних ситуацій), а також інтерактивні методи, що передбачають взаємодію і співпрацю всіх учасників виховання.

Наприклад, члени інтелектуального об'єднання "Піфагор" (м.Рівне) пропагують українські історичні книжки, організують читачькі конференції "Відновлені імена в українській літературі", пошукову діяльність "З чого починається Батьківщина", виступають ініціаторами створення пересувних бібліотечок, акцій для збору й передачі книг у дитячі будинки. Характерною особливістю спільної діяльності дитячо-юнацького об'єднання і бібліотеки є те, що його члени виступили ініціатором створення на базі бібліотеки гуртка для молодших школярів "Читайко", групи літературознавців (реалізується принцип спадкоємності) і всіляко прилучають молодших до бібліотечно-інформаційних занять (формується інформаційна культура). Це допомагає членам об'єднань розвивати свої інтереси й потреби, удосконалювати свій кругозір і культуру, виховувати дбайливе ставлення до книги як джерела знань.

Ефективними у контексті нашої дослідно-експериментальної роботи є колективні творчі справи інтелектуального характеру, зокрема, освітньо-пізнавальні ігри "Великі українці", конкурси читців-декламаторів, літературні вечори "Хай палає свічка пам'яті", конференції, присвячені творчості репресованих поетів і письменників ("Улас Самчук. Повернутий із забуття"), виставки-експозиції "Славетні люди нашого краю", диспути "Що значить бути громадянином", "круглі столи" до Міжнародного дня мови "Звідки ростуть ноги у питанні про двомовність", "В тобі великого народу ніжна і замріяна душа" тощо. Вони уможливають і старшим, і молодшим вільно висловлювати свою точку зору, аргументувати й відстоювати її, збагачувати мислення. А принцип культуровідповідності сприяє обміну досвідом, уміннями, знаннями, формуванню духовності особистості. Він лежить в основі розв'язання творчих завдань: свята Книги, свята Рідної мови, Дня писемності, Дня науки; акцій "Подаруй книгу бібліотеці", виставок "Немає кращої землі, ніж та, що зветься рідним краєм", колективних творчих справ тощо.

Саме в процесі колективної творчої діяльності розкриваються й розвиваються творчі здібності членів дитячо-юнацьких об'єднань, їх схильності, уподобання, формується

ціннісне ставлення до оточуючих людей, до довкілля, до різних видів діяльності. Усвідомивши себе як представника громадянського суспільства, підліток відчуває особистісну вартість іншої людини, поважає не лише свій внутрішній світ, але й переживання, погляди, потреби, бажання та інтереси оточуючих. Моральні ставлення виступають у ролі регуляторів у взаємовідносинах між особистістю та соціальною дійсністю.

Окрім цього, передбачаються й інші форми поширення інформації в умовах групи, об'єднання, колективу, школи. Наприклад, у школі члени клубу правознавців "Феміда" (м.Нововолинськ), пошукового клубу "Відлуння" (сmt.Шацьк), дитячо-юнацького інформаційного агентства "Пульс" (м.Нетішин) вивчають історію права, знайомляться з життям і діяльністю українського народу, положеннями Конституції України, організують зустрічі з працівниками правоохоронних органів, пропагують закон і право. Такі зустрічі поглиблюють патріотичні почуття, формують у членів дитячо-юнацьких об'єднань глибоку переконаність у необхідності громадського правопорядку, повагу до тих, хто оберігає спокій громадян. У співпраці члени об'єднань поглиблюють знання щодо права й законів співжиття, одержані в школі, передбачають форми діяльності, що забезпечують правопорядок, виховують прагнення працювати для розвитку держави.

Великого значення ми надаємо такій формі роботи, як діалог, у процесі якого відбувається не просто обмін інформацією, а висловлення точок зору, смислових позицій, ціннісних орієнтацій та взаємозбагачення досвідом. Це важливий вид діяльності (взаємоспілкування), що забезпечує насамперед процес формування громадянських ставлень. При цьому ми зосереджували увагу на інваріантах діалогу [9, с. 74]: *мотиваційному* – викликає інтерес в учасників до його теми і діалогічної форми спілкування, незалежно від рівня знань про моральні і громадянські цінності; *духовному* – дозволяє глибоко усвідомити і відчути суть моральної цінності, що присвоюється, *критичному* – допомагає проаналізувати інформацію щодо проблеми моральних цінностей, усвідомити гіпотетичність проблеми, що вирішується; *конфліктному* – допомагає члену об'єднання віднайти протиріччя між своїм ставленням до предмета діалогу і участю в ньому; *сутнісному* – сприяє пошуку особистої суті, знаходженню моральних цінностей і їх прояв в реальному житті; *рефлексивному* діалозі – уможлиблює здійснення зворотнього зв'язку між педагогами і респондентами,

оцінення їх взаємодії; *зовнішньому* – уможлиблює взаємоспілкування із зовнішнім світом, *внутрішньому* – діалозі із самим собою з метою самооцінки власних станів. У свою чергу, опиралися й на інваріанти внутрішнього діалогу: самосповідь (як внутрішній звіт перед самим собою), самопереконавання – один із найдієвіших інструментів самопроекування себе як особистості, відбору необхідної для цього інформації, подолання власних і чужих, неприйнятних установок, що перешкоджають адекватному сприйняттю дійсності; самонаказ (компонент емоційно-вольової саморегуляції, що забезпечує рішучі дії в умовах прозорості цілі й обмеженому часі для роздумів), самонавіювання (психорегулятор, що не потребує творчих особистісних зусиль під час розв'язання важких ситуацій); самопідкріплення (контролююча реакція саморегуляції життєдіяльності); а також соціально-педагогічних формах діалогу: диспутах “Бути людиною”, “ Я є листок на дереві буття...”, психологічних практикумах “Правила щасливої людини”, “У чому цінність мого життя” тощо; літописах “Історія мого роду в історії Батьківщини”, колажах “Мої цінності”, “Мій ідеал”, самоаналізі творів “Лист самому собі”, “Один тиждень мого самостійного життя”, “Що б я зробив, якби міг усе”; колективних бесідах з циклу “Я і ми”, “Я серед людей”.

Листи-самозвіти стали поштовхом для подальшого діалог-диспуту “Моє життєве кредо...”, під час якого його учасники обговорили питання своєї ролі у житті і своїх обов'язків щодо себе, своєї родини, своєї Батьківщини. У процесі обговорення проблеми такий диспут поступово перетворився на об'ємний діалог, у процесі якого респонденти самовиражалися і самостверджувалися, проявляючи свої індивідуальні властивості, реалізуючи в такий спосіб багато соціальних функцій, що забезпечило формування таких моральних якостей як дипломатичність, толерантність, інтелігентність тощо.

Вище зазначені форми роботи містять у собі великі можливості для розвитку в підлітків таких рис, як громадянськість, патріотизм, цілеспрямованість, наполегливість, бажання діяти творчо, на користь іншим людям і суспільству.

Отже, громадянськість, як інтегративна якість особистості полягає у формуванні гармонійно розвиненої, високоосвіченої, соціально активної й національно свідомої людини, наділеної глибокою громадянською відповідальністю, здоровими інтелектуально-творчими й духовними якостями, родинними й патріотичними почуттями, працьовитістю та ініціативою.

Література:

1. Баришева О.І. Ціннісні орієнтації старшокласників / О. І. Баришева // Проблеми загальної та педагогічної психології, 2004. – Т.5, Ч.1. – С. 16-23.
2. Бех І.Д. Колектив як чинник створення унікальної ситуації виховання особистості / І. Д. Бех //Директор школи. – 2002. – №6. – С. 8.
3. Боришевський М.Й. Громадянське виховання. Психологічний довідник учителя: в 3-х кн. / М. Й. Боришевський; [упоряд. В. Андрієвська; за заг. ред. С. Максименка]. – К. : [б. в.], 2005. – Кн. 1. – С. 52-53.
4. Вербицька П.В. Виховання громадянськості молоді через залучення до активної участі у житті місцевої спільноти / П. В. Вербицька // Вісник Львівського університету. Сер. Педагогічна: зб. наук. пр. / відп. ред.: Д. Герцюк. – Львів : [б.в.], 2008. – Вип. 24. – С. 166-175.
5. Волжина О.И. Развитие идей гражданского воспитания подрастающего поколения (историко-педагогический аспект) / О. И. Волжина. – М. : 2001. – 167.
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С.7-13.
7. Князев А.М. Гражданственность личности / А. М. Князев. – М. : Владос, 2007. – 257 с.
8. Лурия А.Р. Этапы пройденного пути: под. ред Е. Д. Холмской / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1982. – 184 с.
9. Немов Р.С. Психология : Учеб. пос. для студ. высш. пед. заведений в 3 кн. Общие основы психологии // Р. С. Немов. – М. : Владос, 1999. – Кн.1. – 641 с.
10. Охрімчук Р. Дитячі громадські об'єднання в Україні їх виховні можливості та пропозиції школі / Р. Охрімчук // Початкова школа. – 2005. – №7. – С. 47-50.

В статье рассматриваются особенности формирования гражданской ответственности в условиях детско-юношеских объединений, определены функции гражданской ответственности, дескрипторы, влияющие на формирование гражданской ответственности у подростков.

Ключевые слова: *гражданственность, функции гражданской ответственности, детско-юношеское объединение, подростки.*

The article deals with the problem of forming civic in the condition of children-youth associations, the functions and descriptions of civic which influence on the forming of civic in teenagers are defined.

Key words: *civic, functions of civic, children-youth associations, teenagers.*

УДК 373.2

Л.Ю. Якименко, м. Київ

УЯВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО ДИТЯЧУ ЖИТТЕДІЯЛЬНІСТЬ

У статті аналізуються дані, отримані в ході констатувального експерименту, що розкривають уявлення старших дошкільників про дитячу життєдіяльність.

Ключові слова: світогляд, дитяча життєдіяльність, картина світу, світодіяльність, дитяче буття.

Зорієнтована на дитячу особистість, сучасна дошкільна освіта передбачає, що дитина опановує світом як взаємопов'язаною та взаємозалежною цілісністю Природи, Культури, Людини та власного Я. Цілісні уявлення про довкілля допомагають малюкові повноцінно орієнтуватися в ньому, розуміти його, взаємодіяти з ним, а отже, закладають основу світорозуміння та світогляду [1].

Дитяча картина світу розглядається як особистісна характеристика, результат сприймання дитиною навколишнього, що виявляється в її уявленнях про світ і взаємодію в ньому. Науковці (І.Куліковська, О.Кононко, С.Нечай, Л.Шелестова та ін.) таку взаємодію розглядають як процес, в ході якого відбувається: сприйняття інформації про довкілля; відображення світу та себе в ньому, що передбачає отримання інформації, її осмислення, аналіз, збереження; власну поведінкову реакцію та вияв зовнішнього реагування на життєві події [4; 5]. Пізнаючи навколишній світ, дитина набуває необхідних уявлень і знань, оволодіває уміннями та навичками. В її свідомості формуються особистісні розуміння цінностей, ставлення, типи поведінки, форми спілкування. Сукупність означених результатів дитячої пізнавальної діяльності й утворює певну модель картини світу.

У дослідженні ми спиралися на положення Л.Виготського про те, що в ранньому онтогенезі формуванню світогляду передує "світодіяльність", що передбачає спосіб виявлення дитиною свого ставлення до оточуючого світу. Дитина, спілкуючись зі світом, спочатку уявляє собі його в афективно-образному плані (Л.Виготський, Д.Давидов та ін.). Поступово, з накопиченням діяльнісного досвіду, в неї виникають певні переваги, що в подальшому стає більш усвідомленим і узагальненим, тобто, переростає в світогляд [3].

Дошкільний вік є періодом найбільш інтенсивного розвитку передумов світогляду, коли образ світодіяльності та афективно-образне ставлення до оточуючого світу складають основу світогляду.

Переважаання світодіяльності виявляється в уявленнях дитини, що відображають:

- зв'язок між зовнішнім та внутрішнім світом (Л.Виготський, М.Лісіна);
- взаємозв'язок між спрямованістю особистості та знаннями про предмет цієї спрямованості (Н.Менчинська, Н.Непомняца);
- відношення дитини до оточуючого світу та самої себе на доступному для неї рівні (С.Рубінштейн, Д.Ельконін) [3; 6].

Такий підхід є новим та доволі незвичним для переважної більшості педагогів-дошкільників. Він орієнтує на співпрацю з вихованцями, як з партнерами, виключає повчально-наставницьке відношення до них. Практика показує, що така форма співпраці наражається на недооцінювання дорослими значення формування з раннього дитинства реалістичної картини світу, дитячого світогляду, елементарних форм компетентної поведінки в різних сферах життєдіяльності.

Програмою дослідження на констатувальному етапі були визначені такі завдання: виявлено стану сформованості у старших дошкільників уявлень про дитячу життєдіяльність, її види та форми перебігу, розуміння ними різниці між дитячим і дорослим буттям, з'ясування уявлення дорослих (батьків та педагогів) про дитячу життєдіяльність, а також розробити критерії, показники та рівні сформованості у дітей цих уявлень та розумінь.

Критеріями оцінки ступеня сформованості у старших дошкільників уявлень про дитячу життєдіяльність слугували: ступінь когнітивної складності образу; реалістичність (адекватність) образу; послідовний, несуперечливий характер уявлення; яскравість вираження образу.

У якості показників виступили уявлення дітей про: дитинство як період життя людини (ознаки дитячості, соціальна роль), його порівняння з "дорослістю"; дитяче життя (дитячі види діяльності, зміст, дитяча зайнятість, розваги, обов'язки, дозволене-заборонене, цінності). До кожної групи показників додані: в ігровій діяльності – відображення в колективних сюжетно-рольових іграх людських взаємин, емоційна передача образу та рольової поведінки, частота вияву в іграх позитивних рис характеру; в спілкуванні – спокійна, емоційно врівноважена

поведінка, вияв радості від спілкування, інтелігентне поводження під час вирішення спірних ситуацій, в предметно-практичній – користування ігровим матеріалом (вибір, ставлення, доцільність, поступливість на користь іншого).

Для визначення рівня сформованості у старших дошкільників образу дитячої життєдіяльності бралися до уваги: стійкість сформованого образу, домірність представлення в інтегрованому образі кожного з обраних критеріїв.

У ході констатувального експерименту було використано комплекс методів, зокрема: спостереження, тематична бесіда з дітьми, бесіди з вихователями, дитячий малюнок, анкетування батьків, педагогів.

Спостереження дали змогу пересвідчитися, що в грі старших дошкільників мають місце декілька типів взаємовідносин – стабільні міжособистісні на початковому ігровому етапі, коли визначається сюжет, розподіляються ролі, підбирається ігрова атрибутика, та організаційно-ділові з приводу самої гри. Перед початком самостійної ігрової діяльності діти, здебільш це стосується дівчаток, активно обирають партнерів та визначають сюжет гри. Без втручання педагога, пройшовши шлях міні-конфлікту з приводу в що і з ким грати, організувалися ігрові мікроколективи. Всього самостійно визначилося 53% дітей. Решті педагогом була надана допомога у визначенні ігрової зайнятості, що уможливило організацію ще декількох ігрових міні-колективів. Вони за підказкою вихователя обрали тему гри та підібрали ігрові атрибути.

У сюжетах дитячих ігор, обраних самостійно, переважала побутова тематика, що схематично зображувала сім'ю з її повсякденним життям (відвідування магазину, збирання на роботу тощо). Така гра була, скоріше, маніпулятивна, аніж творча. Діти інтонаційно передавали сімейні діалоги, що зводилися до виявлення та вирішення нагальних потреб у приготуванні їжі, лікуванні, перегляду телевізора, необхідності ходити на роботу задля заробляння грошей.

Міні-колектив, у складі якого були лише дівчатка, прагнули погратися в гру "Модельне агентство". Для реалізації сюжету були підібрані відповідні атрибути, що засвідчили про неабиякий інтерес дівчаток до цього виду діяльності. Однак, розгортання сюжету мало нагадувало цілісну гру, дівчатка обмежилися лише перевдяганнями та активним використанням "модної"

атрибутики. Сюжет як такий відсутній, при тому, що емоційний інтерес був досить високим та стійким.

Одному з дитячих угруповань вихователь запропонувала пограти в гру “Рибацька шхуна”. Перед початком запропонувала невеличку розповідь про взаємодопомогу серед тих, хто потрапляє в екстремальну ситуацію – штормове море. Дітей дуже зацікавила пропозиція, усі досить емоційно-позитивно відгукнулися на неї. Незважаючи на те, що спільними зусиллями були підібрані відповідні атрибути, гра була нетривалою (20 хв.), оскільки незнайомий сюжет важко просувався, попередньо побаченого та прочитаного виявилось замало для підтримання інтересу до гри та розгортання її сюжету. Врешті гра згасла, діти втратили до неї інтерес.

Спостереження за такими видами ігор дали змогу зробити висновки:

1. Старші дошкільники мають певні знання (когнітивний компонент) та можуть послуговуватися ними для розгортання сюжетно-рольової гри. Однак, більшість (67%) відображають задумане поверхнево, більше відтворюючи або маніпулюючи ігровою атрибутикою.

2. Граючі діти мають інтерес (емоційний компонент) до сюжетів, що розгорталися в ході гри, однак, вони не підтримувалися, і досить скоро ігрові дії стали однотипними, нецікавими, сюжети “згасали” і тому інтерес знижувався аж до розпаду ігрової групи. Діти-гравці через невміння вести ігрову лінію, незнання, що робити далі, часто зверталися до вихователя за допомогою, а коли її не отримували, посидівши трохи, виходили з гри або ж переходили до іншої ігрової групи, зазвичай, спостерігачами. Включитися в іншу гру вдалося лише 12% таких дітей.

3. Виконавські дії дітей (поведінковий компонент) в повній мірі залежали від знання та видимої перспективи гри а також емоційного інтересу до неї. Оскільки в спостереженні була ігрова дія, запропонована вихователем, гравці постійно потребували стороннього втручання-підказки. Вони поводитися галасливо, що привертало увагу інших ігрових груп, без спроб долучитися. Часті зміни ігрових дій, недогравання, одноманітність сюжету та його не розгортання свідчать про збідненість гри старших дошкільників, обмеженість дитячої уяви, фантазії.

4. Іграшковий матеріал, що відображає героїв сучасних мультфільмів, якими захоплюються малюки, провокує лише до

наслідування побачених сюжетів, але ж не сприяє розвитку уяви, пам'яті, мислительській діяльності. Тому й виходить, що дошкільники лише маніпулюють величезною кількістю іграшок, не вбачаючи в них одухотворених предметів. Іграшкове засилля не сприяє й формуванню шанобливого ставлення до втілених образів. Діти в переважній більшості (біля 80%) не вміють передати своє ставлення до іграшки, за що їм полюбилася саме та чи інша. Іграшка – перший зв'язковий дитини з широким світом, однак, іграшкова перенасиченість призводить до байдужого ставлення дитини, а сама іграшка сприймається як тимчасовий, часто змінний предмет, на який в даний час є мода (машинки-тачки, бетмени, людина-павук, “дорослий” образ ляльки).

З метою з'ясування уявлень старших дошкільників про себе у минулому, в сьогоденні і в майбутньому та про дитячу діяльність, нами був застосований метод дитячого малюнку. Без аналізу технічного боку зображень нас цікавила наповнюваність зображуваних образів, їх деталізація, підбір кольорової гами а також коментування дітьми своїх малюнків.

Отже, в серії малюнків “Яким я був, яким я є, яким я буду” діти зобразили людські фігури, що різнилися між собою величиною (у 100% зображень) – в минулому діти зображували себе зменшеною в розмірі фігуркою, теперішнього – середніх розмірів, у майбутньому – за рахунок укрупнення зображення. Причому, уявлення про минуле й майбутнє передавалося пропорційним зменшенням/збільшенням кінцівок, тулуба, вкороченим/подовженим волоссям, появою в старшому віці прикрас, інших атрибутів (корона, окуляри, макіяж) – 14%. У 16% зображень діти додатково зобразили хмарки, дерева, квіти тощо. У переважній більшості представлені поодинокі зображення себе, хоча в коментарях до малюнків діти намагалися розповісти про свої уподобання, інтереси, уявлення майбутнього.

Більше третини коментарів (37%) були на зразок представлення себе як красивого, доброго, розумного, веселого, хорошого, чесного і т.д. У 7% діти зізналися, що не пам'ятають того, якими вони були, 21% пов'язують своє минуле з тим, що не вміли самостійно їсти, не ходили а возили у візку, купали у ванночці, одягали памперси, тобто, згадування дітей про своє минуле мали атрибутивний характер. Ніким з дітей не зазначено, що у віці немовляти вони не вміли розмовляти, малювати, танцювати, виконувати певні доручення тощо.

Своє майбутнє 14% дітей пов'язують з навчанням у школі, 5% - у вузі, щоб здобути певний фах, 31% – із роботою, щоб заробляти гроші, для того, щоб купувати машину, квартиру, дачу, їздити відпочивати за кордон, причому більшість – 55% – про це зазначали хлопчики. 15% дітей, переважно також хлопчики, хочуть у майбутньому бути бізнесменами, керівниками, президентом, щоб “бути багатим та головним”. 5% дітей бачення свого майбутнього висловили в бажанні стати міліціонером, щоб “захищати дівчат від бандитів”, та боксером, щоб “захищатися самому”. 17% дітей (усі дівчатка) в майбутньому хочуть бути красивими, веселими, розумними, багатими, працелюбними, обізнаними. Щодо зайнятості, то дівчатка висловлюють мрію танцювати в балеті, вийти заміж та народити дитину, дехто висловилися за те, щоб працювати, аби мати гроші.

Пропозиція намалювати гру (улюблену, ту, в яку гралися нещодавно разом з іншими дітьми, будь-яку...) спочатку здивувала дітей своєю невизначеністю, оскільки, якщо і є в тематиці зображувальної діяльності малюнок за задумом, ніколи не пропонувалося їм зобразити своє буття у дитячому садку чи вдома. Малюкам було важко зупинитися на предметі зображення, а тому й малюнки були безсюжетними, зображувалися, здебільшого іграшки – ляльки, будиночки, машинки, і як дія – гонки, стрілялки у вигляді темних рисок. Розповісти про спільні події змогли лише 4% дітей, в решті випадків це були “спільні” розповіді, де діти або повторювали те, що говорили попередники, або ж намагалися на перебій доповнити розповідача. У таких розповідях відтворювалася хронологія події, увага дітей не зверталася на морально-етичні почуття, міжособистісні відносини. Тобто, словесному відтворенню підлягає лише процедурна сторона спільної дії.

Звернення до дітей з проханням зобразити свою групу, своїх товаришів спочатку також викликала в них подив та розгубленість. У наступних міні-бесідах вдалося виявити причину такого стану – діти не відразу уявили собі предмет зображення а також як це показати в малюнку. В результаті 64% дітей зобразили знову ж таки іграшки, будиночки. На малюнках 21% дітей вгадувалися зображення інших дітей, з якими вони попередньо спільно гралися, решта – 15 % змогли щось відобразити, що було зрозуміло лише їм самим, а в розмові-коментарі вони намагалися “пояснити” свій малюнок, що, скоріше, нагадувало несмілі дитячі фантазії. Зображення

останніх мали невиразний характер, були маленькими рисочками, крапочками тощо і в більшості лише на певній частині аркушу. Кожен з таких дітей був сором'язливим небагатослівним у розмові, важко йшов на контакт.

Дещо краще складалися справи із зображенням товаришів. Це, як правило, була людська фігурка статичного плану з обов'язковою присутністю кінцівок, голови, тулуба. Практично немає жодного малюнку, де б були зображені діти, що тримаються за руки, або їх пов'язував би якийсь зображений атрибут, що символізує дружні відносини – стрічка, лялька, машинка, м'яч і таке інше. Хлопчики здебільшого зображували машини, танки, пістолети, суперменів тощо, що коментувалися ним як дійові особи сучасних анімаційних серіалів.

Отже, аналіз дитячих малюнків засвідчує, що старшому дошкільнику складно відобразити в малюнку сюжет, дію. Зображення мають, здебільшого, примітивний статичний характер, розміщені, як правило, на певній частині аркушу – низ, кути. Дітям важко передавати ставлення, виразно зобразити уподобання, інтерес.

Разом з тим, в бесідах з дітьми на теми дружби, товаришування, групового життя, вони досить активно розповідають про конкретні епізоди з життя групи, аргументують свій вибір (спільної дії, товаришування), дають якісну характеристику (“Я дружу з Олею, бо вона хороша, добра, не дражниться, ділиться іграшками, солодощами”, “Наші хлопчики завжди допомагають дівчаткам прибирати, накривати на стіл...”, “Олесь хороший, бо захищає (однак, без відповіді “Від кого/чого?”)”, “Софійка приносить до дитячого садка свої улюблені ляльки та дає гратися з ними”, “Я товаришую з Кирилом, ми спільно граємося: ходимо до магазину, купуємо їжу, одяг...”). Діти охоче розповідають про епізоди з життя групи або інших дітей, однак, у цих розповідях йдеться про якусь життєву ситуацію, що мала місце нещодавно. Про себе ж, особливо що стосується прикрих випадків чи образ, розповідають неохоче, або й взагалі мовчать чи переводять розмову на інше.

З метою з'ясування ступеню усвідомлення дитиною поняття “дитяча життєдіяльність”, розуміння її складових, їх змістового наповнення, виявлення рівня сформованості уявлень про життєдіяльність в дитячому віці були проведені бесіди з дітьми,

в ході яких був намір з'ясувати, чи розуміють вони, що таке дитинство, характерні риси дитини, її зайнятість, уподобання, права та обов'язки, ставлення до дорослішання та дорослого життя тощо.

Аналіз дитячих відповідей, заінтересованість до пропонованої бесіди показали, що дана проблематика є досить складною для 5-річних дітей та дещо ускладненою для 6-річних. Очевидно, що на подібні теми з дітьми мало або ж недостатньо ведуться бесіди, діти не завжди усвідомлювали суть запитаного, тому й відповіді були або однотипними, або ж вони прагнули отримати допомогу дорослого у вигляді підказки чи навідних запитань.

Так, на запитання “Який період в житті людини називають дитинством?” лише 17% змогли відповісти більш-менш точно, визначаючи ознаки – коли я була маленькою (зараз дитині 4,5) не вмiла ходити, самостійно їсти; зараз ходжу до дитячого садка, а не до школи, не працюю та не заробляю грошей тощо. 36% відповідей зводилися до теперішньої головної ознаки – відвідування дитячого садка, решта 47% респондентів без уточнюючих, навідних запитань не змогли самостійно визначитися з відповіддю. Це вказує на те, що дитина не замислюється над такими питаннями, без системної роботи не здатна розмірковувати на подібні теми.

На пропозицію назвати характерні особливості дитячості та дорослості 29% ознаками дитячості назвали: діти граються, відвідують дитячий садок, малюють, співають та танцюють на святкових ранках, вчаться на заняттях, з батьками ходять у гості до рідні та знайомих. 39% визначили серед ознак дитячості маленький зріст, кінцівки, голова, невміння самостійно одягатися, їсти, ходити і таке інше. 13% назвали пересування у візочку чи в дорослого на руках, спання у колісці, готування з пляшечки. 19% відповіли на зразок “дитячість, це коли ще дуже маленькі...”. Тобто, поняття “дитячість” старші дошкільники трактують як зовнішні прояви та функціональні вміння/невміння.

Щодо розуміння терміну “дорослість” дитячі судження були такими: у 45% – це мама/тато, бабуся/дідусь, інші “великі тьоті/дяді”; фарбують волосся, користуються косметикою, носять взуття на високих підборах; їздять на машині; працюють керівниками, міліціонерами, водіями, військовими і т.п. 39% – готують їсти, прибирають, перуть, ходять до магазину і купують все (мається на увазі самостійно). Решта у своїх відповідях називали одиничні ознаки, здебільшого зовнішні.

На пропозицію назвати, чим відрізняються дорослий від дитини, діти знову ж таки оперували зовнішніми відмінностями в одязі, дозволеності мати щось (прикраси, вбрання, телефон), робити те, що дітям заборонено, (підмальовувати очі, носити модне взуття та аксесуари). Хлопчики ж головною відмінністю називали володіння чимось – машина, мотоцикл, керування бізнесом тощо.

Спроба з'ясувати уявлення дітей про їхнє майбуття, показала, що дошкільникам ще досить важко визначитися з власною “дорослою перспективою”. Переважна більшість дітей (56%) своєю головною справою у дорослому житті назвали навчання в школі і все, що з цим пов'язано. Серед професій, якими вони хотіли б опанувати в майбутньому – міліціонер, інспектор ДАІ, керівник, бізнесмен, модель, вихователь, вчитель. Спроба отримати аргументацію такого вибору показала, що діти орієнтуються або на найближче оточення, або ж на отримання певних статків у майбутньому.

Виявлення бажання стати дорослим засвідчило, що 24% дітей хочуть бути дорослими (без пояснень, або ж “щоб працювати, заробляти гроші і купувати все, що хочу”), 31% поставилися досить байдуже до перспективи дорослішання, а 45% (серед них і ті, які не мали самостійного визначення) хотіли б залишитися дітьми, бо “можна гратися, не треба вчитися в школі...”.

Отримані результати дозволили виявити рівні сформованості уявлень дітей про дитячу життєдіяльність (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні сформованості уявлень дітей про дитячу життєдіяльність

Рівні	Показники
1	2
Високий (23%)	<ul style="list-style-type: none"> – має чіткі уявлення про дитячість, дитячу життєдіяльність, вміє порівняти з дорослістю; визначає соціальну роль дитини; називає характерні ознаки дитячості, дитячі види діяльності, дитячу зайнятість; – виявляє інтерес до дитячих розваг, вміє самостійно налагодити взаємодію з іншими дітьми, виявляє ініціативу в організації гри; – охоче спілкується з ровесниками, уникає конфліктів, в разі їх виникнення вміє їх залагодити.

1	2
Оптимальний (24%)	<ul style="list-style-type: none"> – має уявлення про дитяче життя, дитячі роки, відмінність від дорослих; – називає дитячі види діяльності, їх відмінність від дорослих; – цікавиться спільними іграми з іншими дітьми, охоче виконує доручення іншої дитини, в окремих випадках виявляє ініціативу в грі; – з інтересом спілкується з однолітками, однак, не досить тривало й успішно.
Середній (38%)	<ul style="list-style-type: none"> – може пояснити, що характеризує особу дитячого віку, але здебільш за допомогою дорослого; – розповідає про гру, як дитячий вид діяльності, з підказкою називає інші види, без пояснення; – зацікавлюється грою з іншими дітьми, однак, нерішуча у виборі ролі та атрибутики до гри, малоініціативна; – ситуативно спілкується з однолітками, здебільш відгукується на їх звернення та пропозиції.
Низький (15%)	<ul style="list-style-type: none"> – не може назвати ані дитячих видів діяльності, ані ознак дитячості; – маніпулює з власною іграшкою, не долучається до ігор інших; – усамітнена, неконтактна дитина, часто звертається до дорослого з будь-якого приводу, не вступає в контакт з іншими дітьми.

Подібні за змістом запитання були в основі анкетування батьків та вихователів. Відповіді дорослих у 63% засвідчили про відсутність або незначну кількість таких розмов з дітьми, бо не знають, про що говорити. У 16% випадках батьки підтвердили, що інколи мали з своїми дітьми бесіди про дитяче та доросле життя. Самі діти є свідками теперішнього “дорослого” життя, коли батьки, щоб утримувати сім’ю, змушені багато працювати та недостатньо часу приділяти їм. В решті анкет було означено, що увага, в основному, звертається на відмінність дорослої людини від дитини в зовнішності, способі життя, зайнятості, інтересах тощо. Батьки зізнаються, що така тематика дещо заскладна, не викликає інтересу та закінчується,

як правило, настановами на зразок, як поводитися із знайомими та незнайомими дорослими.

Педагоги дошкільного закладу, як правило, не планують таких або подібних тем, оскільки домінанта все ж відводиться предметно-навчальній діяльності.

Означений стан речей засвідчує, що цьому життєвому аспекту приділяється незначна увага з боку батьків та вихователів. Ці теми, як правило, розцінюються як такі, що з дорослішанням дитина сама буде цікавитися та розбиратися в них. Разом з тим, дорослі не досить орієнтуються в змісті понять “образ світу”, “дитячий світогляд”, “дитяча життєдіяльність” та ін., не володіють достатніми знаннями та вміннями як організувати розвивальне середовище для малюків, а, відтак, й не надають цьому належного значення.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К. : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 1999.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. кер. та заг. ред. О. Кононко. – К. : Світич, 2009.
3. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: Наук.-метод. посіб./ За ред. І. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
4. Кононко О. Виховуємо соціально компетентного дошкільника: навч.-метод. посіб. до Базової прогр. розв. дитини дошк. віку “Я у Світі” / О. Кононко. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
5. Куликовская И. Мировидение. Программа интеллектуально-познавательного развития детей/ И. Куликовская. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2003. – 128 с.
6. Титаренко Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності/ Т. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

В статье анализируются данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, раскрывающие представления старших дошкольников о детской жизнедеятельности.

Ключевые слова: мировоззрение, детская жизнедеятельность, картина мира, миродеяльность, детское бытие.

This article analyzes data obtained during konstatuvalnoho experiment that reveal an idea older preschoolers about children's livelihoods.

Key words: outlook, children's livelihoods, the film world, svitodiyalnist, children's existence.

Г.Г. Маруніна, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ СОВІСТЛИВОСТІ В РАННЬОМУ ОНТОГЕНЕЗІ

В статті розглядаються педагогічні умови виховання совістливості в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці.

Ключові слова: совістливість, педагогічні умови, старші дошкільники, молодші школярі.

Актуальність дослідження педагогічних умов становлення совістливості в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці зумовлена необхідністю втілення в педагогічну практику положень законів України “Про освіту” та “Про “дошкільну освіту”, державної національної програми “Освіта (“Україна ХХІ століття”)", Базовим компонентом дошкільної освіти України, Базовою програмою розвитку дошкільника “Я у світі”.

Період старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є сенситивним для розвитку моральних засад поведінки і діяльності. Зачатки совісті як внутрішньої етичної інстанції є новоутворенням старшого дошкільного віку, що зафіксовано у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні. Саме на етапі дошкільного дитинства закладаються основи розуміння дитиною понять “добро” та “зло”, створюються сприятливі умови для виховання у зростаючої особистості вміння діяти у відповідності з моральними нормами з власної ініціативи, контролювати та регулювати свою моральну активність. Новоутвореннями молодшого шкільного віку є внутрішній план дій та рефлексія як здатність співвідносити свою поведінку з чеканнями авторитетних дорослих.

Вирішення даного питання започатковано в працях науковців, близьких за темою дослідження з морального виховання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: гуманістично-спрямований підхід до виховання (Г. Балл, І. Бех, К. Роджерс), моральний розвиток особистості (І. Бех, Л. Божович, М. Головка, В. Котирло, Р.Павелків, Т.Поніманська, Л. Рувінський, Т. Титаренко, П. Якобсон), підходи у моральному вихованні (С. Гончаренко, І. Зверева, О. Каїров, В. Киричок, О. Кошелівська, В. Павленчик, С. Субботський, О. Шемшуріна), моральне виховання в різних видах діяльності (Л. Артемова,

Л. Божович, Д. Ельконін, С. Карпова, Г. Лисюк, В. Сухомлинський, С. Тищенко, С. Уманець, В. Шевченко, Л. Шульга).

На жаль, сучасна практика суспільного і сімейного виховання дошкільників та молодших школярів недостатньо сприяє розвитку в них механізмів моральної саморегуляції, надає перевагу традиційній орієнтації на зовнішнє спонукання, виконання беззаперечної вимоги дорослого. Це спричинює залежну поведінку зростаючої особистості, гальмує процес становлення в неї основ моральної за змістом та активної за формою життєвої позиції, унеможлиблює формування відповідних віку форм суб'єктності.

Мета даної статті полягає у висвітленні педагогічних умов виховання совістливості в старшому дошкільному та молодшому шкільному віці в практиці сімейного та суспільного виховання.

Експеримент проводився на базі шкіл-дитячих садків 1 ступеня та дошкільних навчальних закладів України, у процесі якого були визначені контрольні (К) та експериментальні (Ек) групи. Для одержання результатів дослідження були визначені критерії та їх показники.

Критеріями, за якими визначалися типи сформованості совістливої поведінки досліджуваних, виступали: 1) елементарна форма самопокладання відповідальності за самостійно прийняте рішення; 2) здатність діяти незалежно від зовнішнього контролю дорослого, саморегуляція поведінки; 3) прояви чесності та справедливості. Бралися до уваги когнітивний, емоційно – ціннісний та поведінковий компоненти та сталість прояву базової якості особистості-совістливості.

На констатувальному етапі дослідження необхідно було виявити зміст знань дітей 5 – 10 років про совість, рівень самооцінки кожної дитини, прояви совістливості у поведінці досліджуваних. Робота проводилась з трьома категоріями респондентів: дітьми, їх батьками, педагогами. В програму дослідження в роботі з дітьми були включені наступні методи: бесіди (“Совість”, “Ставлення батьків до проявів совістливості дитини”, “Справедливість. Відповідальність. Чесність”), включене спостереження та проєктивні методики (“Моральний вибір”, “Незакінчене оповідання”). Як допоміжний метод, використовувався аналіз продуктів діяльності (малюнок). Визначались типи поведінки досліджуваних двох вікових груп. Аналіз результатів дослідження представлений в попередніх статтях [3-5].

За результатами констатувального етапу дослідження були визначені наступні типи совістливості дітей 5-10 років: гармонійний, нестійкий, конформний, зародковий (дисгармонійний).

Створення педагогічних умов – це організація зовнішніх обставин виховного середовища по відношенню підростаючої особистості, що будуть спонукати його до якісних змін. Схожою думки щодо зв'язку між активністю суб'єкта та формуванням його особистісних якостей дотримуються О. Бодальов та Л. Божович, які стверджують, що якості особистості формуються у результаті неодноразових повторів вчинків, котрі відповідають певним нормам [1, с. 20]. Особистісна якість набуває стійкості тільки у випадку, якщо прагнення до його набуття включається до системи цінностей суб'єкта, тобто опосередковується найвищими формами його мотивації [2, с. 129-130].

Так, в результаті аналізу результатів констатувального етапу дослідження нами були визначені наступні педагогічні умови виховання совістливості: надання дитині права на моральний вибір та самопокладання відповідальності; формування у дитини адекватної самооцінки; посилення емоційної привабливості вчинку для самої дитини; вправлення зростаючої особистості в умінні виявляти совістливість за відсутності заохочень з боку дорослого; зведення дорослим за допомогою оцінних суджень совістливості у ранг найвищих моральних цінностей.

Відповідно до виявлених проблем була складена програма формувального експерименту, яка передбачала роботу з кожною групою учасників експерименту.

Зазначимо, що для різних вікових категорій дітей використовувались однакові форми та методи, але різні за складністю. Так, дошкільникам пропонувались спрощений варіант, а для молодших школярів він ускладнювався формулюванням постановки проблеми, кількістю запропонованих завдань, наприклад, встановленням причин, наслідків поведінки героя художнього твору тощо. Також в ході роботи здійснювався диференційований підхід. Для дітей з різними типами совістливості заняття проводились як окремо, так і разом в залежності від виконуваного завдання та виду роботи.

Робота з досліджуваними проводилась за трьома напрямками. Мета першого полягала у виробленні позитивної емоційної установки на совістливе ставлення до виконання

справи. Виходячи з того, що діти різного віку найчастіше знайомі з поняттям “безсовісний” і співвідносять його з конкретною ситуацією, іноді, переважно дошкільники, не пов’язують з поведінкою, не можуть мотивувати значення терміну, використаного дорослим, виникла необхідність наочно проілюструвати значення та місце совістливості в житті людини. Проводилось читання творів дитячої художньої літератури, ляльковий театр. Для обговорення добиралися оповідання, казки, в яких внаслідок негативної безсовісної поведінки героїв виникав конфлікт, аналізувались причини його виникнення, розглядались ситуації виходу з нього. Для ознайомлення з провідними поняттями проводились групові та індивідуальні бесіди з досліджуваними. Їх тематика в залежності від вікової категорії дещо різнилась. Так, дошкільникам було запропоновано наступні: “На гостинах у Добра та Зла”, “Яку людину називають доброю?”, “Де живе Совість?”, “Друзі та вороги Совісті”, “Якою буває Совість?”, “Як стати совістливим?”, “Що означає “бути справедливим?”, “З ким товаришує Чесність?”, “Навіщо бути відповідальним?” тощо. Для молодших школярів основними були такі: “Кого називають безсовісним?”, “В якому вчинку живе Совість?”, “Відповідальність та Обов’язок”, “Справедливість та Чесність”, “Як стати совістливим?”, “Чесноти доброї людини”.

Бесіди на морально-етичну тему спрямовувались на уточнення уявлень дошкільників та молодших школярів про базові моральні категорії – “добро”, “зло”; поглиблення знань дітей про особисті моральні якості (“доброту”, “відповідальність”, “совістливість”); навчання оцінювання поведінки та вчинків героїв, однолітків, своїх власних; збагачення словника; розвиток зв’язного мовлення; виховання бажання робити добрі вчинки, бути совістливим.

З метою розвитку самооцінки та вольових зусиль дітей використовувались ігрові методики та колективні завдання. Так, з метою розвитку самооцінки вчинків дитини була використана методика “Чоловічки”. Для уточнення знань, досліджуваних про поняття “добра” та “зла”, а також розвитку вміння оцінювати вчинки інших людей, була використана серія дидактичних розвивальних ігор І. Панасюк “Добре і погано”. В іграх дошкільникам і молодшим школярам пропонувалось здійснити вибір між добрим і злим вчинком, завдяки чому вони навчалися правил поведінки за допомогою фішок схвалення та засудження вибору способу дії.

Для розвитку емоційно-почуттєвої сфери дітей 5-10 років, здатності ставити себе на місце іншого було використано інсценування прочитаних творів та розігрування ситуацій з повсякденного життя дітей, які містили моральний конфлікт. Методика базувалася на тому, що гра є природним середовищем, в якому дитина вільно почувається, приміряє на себе ролі позитивних чи негативних персонажів, набуває практичного досвіду. Суб'єктивне ставлення до ситуації надавало можливість моделювати вчинок, спонукаючи до активного творення правил самим учасником для співіснування в колективі, спираючись на потребу узгодити власні інтереси та потреби із груповими.

Розуміння важливості результатів своєї роботи для інших, вправленні дітей в контрольню-оціночних діях, розвитку вольових зусиль, забезпечення поступового переходу від зовнішнього контролю за процесом роботи до самоконтролю та самооцінки була використана художня праця. Дітям кожної з вікових груп пропонувалось підготуватись до свята: дошкільникам та молодшим школярам прикрасити групу (клас) та виготовити газету. Спершу визначався зміст, тематика, етапи, хід роботи. Зверталась увага на індивідуальні та групові форми роботи. На третьому етапі організовувались ситуації в умовах вільного вибору для використання самостійних проявів совістливості в повсякденному житті. Так, у дошкільників від цього вибору залежав, наприклад, розподіл часу для самостійної діяльності, організація роботи на заняттях тощо.

Робота з батьками передбачала наступні форми роботи: батьківські збори, групові бесіди, індивідуальні консультації. На батьківських зборах обговорювались проблеми моральних вад в дитячому колективі групи чи класу, проводилось ознайомлення з типологією совістливості у дітей та батьків, аналізувались характеристики кожної групи досліджуваних, співвідносились типи різних вікових категорій, проводилось ознайомлення з практичними методами морального виховання, розглядання вікових та можливих індивідуальних особливостей морального розвитку вихованців певної вікової категорії, підкреслювалась важлива роль оцінки, позитивного прикладу з боку батьків у виробленні позитивних звичок у поведінці підростаючого покоління. Були запропоновані теми: "Звідки береться совість?", "Вплив сімейного виховання на розвиток совістливості", "Набуття практичного морального досвіду в дитинстві", "Як виховувати совістливість у дитини?", тощо.

До уваги педагогів (вчителів початкових класів, вихователів ГПД, вихователів ДНЗ) були запропоновані такі форми роботи: педради, ділові ігри; семінари, групові та індивідуальні консультації.

На педрадах обговорювались загальні проблеми морального розвитку особистості в дитячому віці, зверталась увага на потребу посилення співпраці педагогічних колективів та сімей вихованців, врахування індивідуально-типологічних та вікові особливостей кожного вихованця; толерантним підходом до оцінювання вчинків дитини, нагадування практичних методів впливу педагога у моральному вихованні.

На заключному етапі дослідження було проведено контрольний експеримент, мета якого – здійснення порівняльної оцінки типів совістливості у старших дошкільників та молодших школярів у контрольних та експериментальних групах по завершенню формувального експерименту. Були частково використані методики констатувального експерименту за обмеженням в часі: бесіди, аналіз продуктів діяльності (малюнки), спостереження.

Отримані результати засвідчили позитивні зміни у педагогічних характеристиках совістливості в ранньому онтогенезі в експериментальних групах, а саме: когнітивній, емоційно-ціннісній, поведінковій сферах, що підтвердило ефективність запропонованої нами програми експерименту.

На підставі отриманих даних експериментальної роботи, їх аналізу здійснено співставлення здобутих результатів на констатувальному і формувальному етапах дослідження. Результати представлені на Рис. 1 – 3.

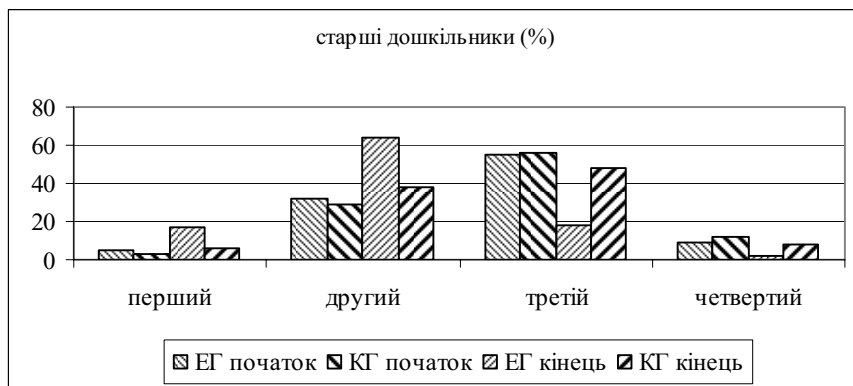


Рис. 1. Динаміка зміни типів совістливої поведінки у старших дошкільників

Узагальнені дані, одержані в процесі дослідження, свідчать, що в експериментальних групах дошкільників кількість дітей, віднесених до гармонійного типу з 4,55% збільшилася на 12,12%, і становить 16,67% досліджуваних; до другого – збільшилася 63,64%; до конформного – була 54,55%, знизилась до 18,18%; до зародкового (дисгармонійного) – була 9,09%, знизилась до 1,52%. Трохи зріс відсоток дошкільників з гармонійним типом у контрольних групах з 3,03% до 6,06% та нестійким типом з 28,081% до 37,88%.

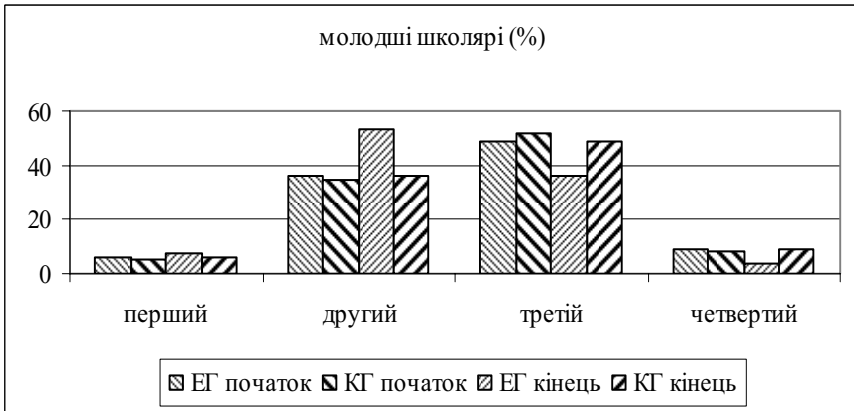


Рис. 2. Динаміка зміни типів совістливої поведінки у молодших школярів

Також відбулися зміни в експериментальних групах молодших школярів: гармонійного типу з 6,25% збільшився і становить 7,15% досліджуваних; до нестійкого – збільшилася 53,57%; до конформного – була 49,11%, знизилась до 35,71%; до зародкового (дисгармонійного) – була 8,93%, знизилась до 3,57%. Як і в контрольних групах дошкільників, мало змінилися результати в контрольних групах молодших школярів.

Узагальнення даних контрольного “зрізу” демонструвало збільшення в експериментальних групах гармонійного та нестійкого типу, зменшення конформного та зародкового (дисгармонійного).

Порівняльний аналіз результатів експериментальної роботи засвідчив підтвердження висунутої гіпотези, що виховання совістливості в старшому дошкільному та молодшому шкільному

віці виявляється за визначених нами та перевірених на практиці педагогічних умов виховання.

Таблиця 1

**Динаміка зміни типів совістливої поведінки
у старших дошкільників та молодших школярів
в експериментальних та контрольних групах**

Типи	Експериментальні групи (ЕГ)				Контрольні групи (КГ)			
	старші дошкільники		молодші школярі		старші дошкільники		молодші школярі	
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
	%	%	%	%	%	%	%	%
гармонійний	4,55	16,67	6,25	7,15	3,03	6,06	5,36	6,25
нестійкий	31,82	63,64	35,71	53,57	28,79	37,88	34,82	35,71
конформний	54,55	18,18	49,11	35,71	56,06	48,48	51,79	49,11
дисгармонійний	9,09	1,52	8,93	3,57	12,12	7,58	8,04	8,93

Аналіз результатів контрольних зрізів (табл. 1) показує зміни в динаміці проявів совістливої поведінки. Суттєві зміни спостерігаються в експериментальній групі досліджуваних в бік зростання як у старших дошкільників, так й у молодших школярів, тобто за допомогою складеної нами програми формувального експерименту діти стали більш совістливими: поглиблено зміст знань про категорію “совість”, підвищено рівень самооцінки, управління у вчинках.

Висновки. Виходячи з аналізу результатів дослідження, оволодіння дітьми системою ціннісних орієнтацій, усвідомлення морального змісту понять залежить від стилю сімейного виховання, особистості батьків, зовнішніх впливів оточуючого середовища, індивідуальних особливостей дитини.

Наше дослідження не вичерпує всієї сукупності проблем, пов'язаних із вихованням совістливості в ранньому онтогенезі. Подальшого вивчення потребує стан виховання совістливості в сім'ї; взаємодія сім'ї і дошкільного навчального закладу, школи по вихованню совістливості; виховання совісної поведінки дітей інших вікових груп.

Література:

1. Бодалев А.А. Психология личности/ Алексей Александрович Бодалев. – М. : Изд-во Московского университета, 1988. – 188 с.
2. Божович Л. И. Проблемы формирования личности/ Под редакцией Д. И. Фельдштейна. – 2 изд. – М. : Издательство “Институт практической психологии”, Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1997. – 352 с.
3. Хоріщенко Г.Г. Виховання совістливості як базової якості особистості старшого дошкільника та молодшого школяра/ Г. Г. Хоріщенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Київ – Житомир: Видавництво ЖДУ. - 2004. – Кн. 1. – Випуск 6. – С. 139-144.
4. Хоріщенко Г.Г. Психолого-педагогічні умови виховання совістливості в дошкільному віці/ Г. Г. Хоріщенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Київ – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка. - 2005. – Випуск 7. - С. 108-113.
5. Вплив різних соціальних інститутів на виховання совістливості в ранньому онтогенезі / Г. Г. Хоріщенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Київ. - 2007. – Випуск 10. – С. 285-291.

В статье рассматриваются педагогические условия воспитания совестливости в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, характеризуются подходы в формировании совестливого поведения в условиях семейного и общественного воспитания.

Ключевые слова: *советливость, педагогические условия воспитания, старшие дошкольники, младшие школьники.*

The content of the notion “moral conscientiousness” as the basic quality of an individual is revealed in the article. Different approaches, ways and means of forming morally conscientious behaviour of children of pre-school and junior school age under the conditions of family and public upbringing are characterized.

Key words: *morally conscientious, children of pre-school and junior school.*

УДК 371.044.150.3

О.М. Дуброва, м. Кіровоград

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ 5-7 РОКІВ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ НВК “ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД – ПОЧАТКОВА ШКОЛА”

Обґрунтовуються педагогічні умови формування у дітей 5-7 років культури спілкування; розкривається зміст і методика експериментальної роботи зі старшими дошкільниками та молодшими школярами в умовах навчально-виховного комплексу “дошкільний навчальний заклад – початкова школа”.

Ключові слова: *молодші школярі, культура спілкування, навчально-виховний комплекс “дошкільний навчальний заклад – початкова школа”, наступність, педагогічні умови, старші дошкільники.*

Культура спілкування, як сукупність прийнятих у суспільстві форм ціннісно-сислової його організації та втілення у контактах між людьми, характеризується складною структурою й охоплює певні цінності, норми, традиції та інші способи регуляції поведінки і мовлення, що визначають моральну сутність міжсуб'єктних відносин і забезпечують успішність їх реалізації.

Високий рівень культури спілкування є основною умовою успішної адаптації людини у соціальному середовищі, а потреба у спілкуванні – найголовнішою соціальною потребою людини, яку вона прагне задовольнити вже з ранніх етапів свого розвитку.

Проблеми, пов'язані з вивченням сутності культури спілкування, розкриттям особливостей її формування у дітей різних вікових категорій, визначенням факторів, які сприяють або, навпаки, гальмують її прояв, набули висвітлення в працях Й. Атватера, Є. Головахи, В. Грехневої, А. Добровича, В. Кан-Калика, О. Леонтєєва, О. Луньової, Н. Паніної, В. Семиченко, М. Фаєнової, О. Хорошилової та ін. Незважаючи на різницю в підходах до висвітлення названих проблем, автори одноставні в тому, що формування культури спілкування починається з наймолодшого віку. Спостерігаючи за оточуючими людьми, стилями їхнього спілкування, дитина сприймає ці стилі як належні

й автоматично наслідують їм. Проте не будь-який стиль спілкування може слугувати зразком для наслідування.

Остання думка набула підтвердження у процесі констатувального етапу експерименту, який ми проводили в НВК “дошкільний навчальний заклад – початкова школа” з дітьми 5-7 років. Одержані результати засвідчили, що лише незначна кількість старших дошкільників (9,6 % дітей) та учнів 1-х класів (9,4 % дітей) володіють високим рівнем культури спілкування. Решта респондентів належала до середнього (48,7 % дітей старшого дошкільного віку й 48,1 % першокласників) та низького (41,7 % дітей старшого дошкільного віку й 42,5 % першокласників) рівнів.

Отже, було зроблено висновок про необхідність розробки педагогічних умов формування у дітей 5-7 років культури спілкування, залучення їх до оволодіння її нормами і цінностями.

Мета статті – розкрити методику формування у дітей 5-7 років, які навчаються в НВК “дошкільний навчальний заклад – початкова школа”, культури спілкування.

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи проводився у навчально-виховних комплексах “Кіровоградський колегіум” – старша група (25 дітей) та 1-й клас (28 дітей) та “Ромашка” (м. Кіровоград) – старша група (23 дитини) та 1-й клас (24 дитини). Загалом експериментальна група охоплювала 48 старших дошкільників і 52 першокласники.

Розроблені нами педагогічні умови формування у дітей 5-7 років культури спілкування ґрунтувалися на ідеї про важливість забезпечення наступності між окремими ланками освіти, в нашому випадку – між дошкільним закладом та початковою школою.

Проблема наступності має комплексний і міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині проблемних сфер філософії, психології, педагогіки, соціології, фізіології.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що у філософському й загальнонауковому контексті (А. Афанасьєв, Е. Баллер, Б. Батурін, А. Зеленков, Г. Ісаєнко, В. Рубанов) наступність розглядається як об’єктивний, необхідний зв’язок між різними етапами розвитку, сутність якого полягає в тому, що нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи.

У педагогіці наступність між окремими освітніми ланками визначається як подальший розвиток на наступних ступенях

освіти того прогресивного та раціонального, чого не було досягнуто в розвитку особистості на попередніх ланках.

До вивчення проблеми наступності у навчанні й вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку звертаються О. Богданова, Л. Божович, З. Борисова, А. Леушина, Г. Люблинська, О. Савченко, Є. Тіхеєва, О. Усова та ін. Вивчення наукового доробку цих дослідників показало, що конкретизація принципу наступності для перших двох ступенів загальної освіти полягає в тому, що освітній процес на етапі дошкільної та початкової ланок освіти має забезпечити плавний, природний перехід дитини з позиції дошкільника до позиції молодшого школяра. Наступність дошкільного закладу та початкової школи визначається як змістовий, двосторонній зв'язок, що передбачає, з одного боку, спрямованість навчально-виховної роботи в дошкільному закладі на ті вимоги, які будуть пред'явлені дітям у школі, а з іншого, – опертя вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на знання, навички та досвід дітей.

Як педагогічний феномен, наступність має складну структуру, в якій можна виділити провідні напрями – наступність у навчанні і вихованні та їх складові: наступність у змісті, методах, формах, засобах, а також у педагогічних вимогах [5, с. 17].

У нашій роботі ми виходили з припущення про те, що формування у дітей 5-7 років культури спілкування буде успішнішим за умов дотримання принципу наступності між дошкільною та початковою ланками освіти завдяки:

- узгодженню цілей, завдань, змісту, методів виховної роботи з формування в дітей культури спілкування та їх реалізації у педагогічній діяльності;
- проведенню пропедевтичної роботи з педагогами дошкільної та початкової ланок освіти як сукупності науково-методичних заходів, спрямованих на їх підготовку до формування в дітей 5-7 років культури спілкування на засадах наступності.

Для запровадження першої педагогічної умови ми розробили програми проведення занять із старшими дошкільниками та виховних годин з учнями початкових класів, тематика яких збігалася, а зміст, форми і методи експериментальної роботи добиралися за логікою наступності. Кожна з програм охоплювали

по одинадцять тем (“Я серед людей”, “Емоції. Посмішка. Настрій”, “Вітання і прощання”, “Давайте познайомимось!”, “Звертання”, “Слово чемне кожному приємне”, “Хто хоче розмовляти ...”, “Слухаю та чую”, “Доброзичливість”, “Співчуття. Радість за іншого”, “Уміння поступатися”), які опрацьовувалися протягом 2 – 4 занять.

Опрацювання програм спрямовувалося на вирішення таких завдань:

- формування у дітей уявлення про місце спілкування в житті людини, важливість культурної поведінки при спілкуванні з оточуючими;
- навчання застосовувати вербальні (ввічливі слова, фрази) і невербальні (мова жестів, міміка) засоби спілкування й адекватно реагувати на слова співрозмовника;
- ознайомлення з різними емоціями, навчання розуміти свої емоції й розпізнавати емоції інших людей, розвиток умінь вербального та невербального вираження емоцій;
- виховання доброзичливого, чуйного ставлення до оточуючих, уміння співпереживати та співчувати їм;
- розвиток уміння слухати й чути співрозмовника;
- формування позитивного ставлення до процесу спілкування, бажання спілкуватися.

Оскільки завдання програми стосувалися всіх структурних компонентів культури спілкування, робота проводилася за двома основними напрямками. Перший з них орієнтувався на формування у дітей уявлень про етичні норми спілкування, способи вербального і невербального вираження емоцій під час спілкування, емоційне ставлення до процесу спілкування та співрозмовника (доброзичливість, співпереживання, співчуття, повага до співрозмовника та радість за іншого). Другий напрям передбачав накопичення дітьми практичного досвіду (використання вербальних і невербальних способів спілкування, вміння слухати і чути співрозмовника, адекватно реагувати на його на висловлення).

Отже, діти не лише отримували певні знання про культуру спілкування і способи її прояву, а й мали можливість оволодівати необхідними практичними вміннями. Це досягалося за рахунок використання комплексу різноманітних методів, які добиралися з огляду на поставлені завдання й визначені напрями експериментальної роботи.

- Найбільш ефективними з-поміж цих методів виявилися:
- наочні (відеоролики; мультфільми; малюнки, фотографії, плакати);
 - словесні (бесіди – етична, вступна, підсумкова; читання (слухання) творів художньої літератури – оповідань, казок, віршів; обговорення прислів'їв та приказок; вивчення скоромовок);
 - практичні (ігри; ігрові вправи; розв'язання проблемних ситуацій; малювання; співи; інсценування; моделювання та програвання ситуацій спілкування; розповіді дітей; складання казок; створення колажів).

Зважаючи на вік дітей, при проведенні занять широко використовували принцип наочності, адже і старші дошкільники, і молодші школярі набагато краще запам'ятовують те, що бачать, ніж те, що чують. Так, нами були підготовлені тематичні відеоролики (до кожного заняття зі старшими дошкільниками і для більшості занять з учнями 1-х класів), які ми демонстрували під час бесід, читання казок, прослуховування віршів. Прислуговувалися відеоролики і при ознайомленні дітей з проблемними ситуаціями, різними емоціями, способами вербального і невербального спілкування.

Для роз'яснення тих чи інших правил, пов'язаних з культурою спілкування, використовували бесіди. Доцільними виявилися етичні бесіди, мета яких полягала у розширенні когнітивної сфери дітей, формуванні у них уявлень про моральні якості, необхідні для культури спілкування; вступні бесіди, які ми застосовували у процесі підготовки дітей до певної діяльності; підсумкові бесіди, які проводилися для уточнення, систематизації знань. Враховуючи вікові особливості дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку, бесіди були короткими й обов'язково супроводжувалися відео матеріалом або наочною (плакати, малюнки, фотографії). Це давало змогу зробити матеріал доступним, а заняття й виховні години цікавими.

Важливою складовою кожного заняття або виховної години було художнє слово – читання оповідань, віршів, казок, адже читання – це “віконце, через яке діти бачать і пізнають світ і самих себе [8, с. 194], а художня література “...дає ... образи і малюнки, уяви і розуміння з приводу щоденних взаємовідносин людей, пробуджує, поширює й ушляхетнює уяву і почуття, виховує признання того, що

в цих взаємовідносинах є гарного і негожого, морального і непуцящего, закидає в душу його ідеальні поривання” [6, с. 159].

Вагома увага надавалася віршованим творам, які “дуже близькі дітям своїм ритмом, веселою римою та мелодійністю, пісенністю” [2, с. 57-60].

Читання художніх творів обов’язково супроводжувалося аналізом та обговоренням почутого. Використання цього прийому давало змогу виявити розуміння дітьми тих чи інших правил, з’ясувати, які з них їм добре відомі, а з якими вони малознайомі чи незнайомі зовсім. Під час обговорення звертали увагу не лише на добрі вчинки і правильні слова персонажів, а й підводили дітей до усвідомлення наслідків помилкових висловлювань чи дій. У такий спосіб старші дошкільники і молодші школярі краще навчалися розрізняти позитивне й негативне, прийнятне і неприйнятне для культури спілкування.

Особливістю розумового розвитку дитини дошкільного віку і початку молодшого шкільного віку є домінування образних форм пізнання (Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Венгер, О. Запорожець, В. Зенковський, О. Леонтьєв, В. Мухіна, С. Рубінштейн, Б. Теплов, Д. Ельконін). Для забезпечення візуалізації матеріалу, який використовувався для читання, ми добирали малюнки героїв або подій, про які йшлося в оповіданнях, казках, віршах.

У житті дітей 5-7 років важливе місце займає казка. Занурюючись у світ казкових персонажів, діти навчаються поважати людей, товаришувати і співчувати, допомагати іншим, захищати слабких, бути щедрими й великодушними, добрими й відповідальними. У казках зло завжди покарано, а добро перемагає [3]. Поведінка і відносини казкових персонажів стають мірилом власної поведінки дитини і мірилом поведінки її товаришів. Дитина приміряє казкових персонажів до себе і пізнає завдяки цьому “моральні основи життя, соціальних взаємовідносин” [4].

Зважаючи на це, розроблені нами програми передбачали не тільки читання/слухання казок, а й залучення дітей до “творення” власних казок. Методика цієї роботи полягала в тому, що ми пропонували персонажів або назву казки, а діти самостійно вибудовували її сюжет (колективна робота). Це сприяло розвитку в старших дошкільників і молодших школярів творчої уяви, кмітливості і спостережливості, активізувало їх на використання накопиченого досвіду з культури спілкування, вражень про навколишню дійсність і відносини між людьми.

Враховуючи, що гра в дошкільному дитинстві і молодшому шкільному віці є провідним типом діяльності (Л. Виготський, О. Запорожець, О. Леонт'єв, Г. Люблінська, С. Рубінштейн), на кожному занятті й виховній годині запроваджували різні ігри та ігрові вправи.

Гра є відтворенням людської діяльності, правил і норм міжособистісних взаємин. Вона позитивно впливає на розвиток дитини, формує всі сторони її особистості – розум, почуття, уяву, мислення, волю, тобто здійснює комплексне виховання дитини, в тому числі й щодо культури спілкування [4].

Під ігровою вправою розуміли таку, мета якої полягала у формуванні, вдосконаленні та розвитку необхідних для культури спілкування навичок і вмінь, за допомогою участі в ігровій діяльності, адже “навчання через дію” – один із найбільш ефективних способів навчання [1, с. 54].

Цінність рольової гри, як способу розширення досвіду культури спілкування шляхом запропонованої ситуації, полягала в створенні дітьми моделей поведінки, характерних для повсякденного життя і для цілком реальних осіб. Для отримання максимальної користі від рольової гри, добирали ситуації, максимально наближені до реального життя дітей. Рольова гра також допомагала дітям краще зрозуміти те, що відчують інші люди в тій чи тій ситуації, розвивала в них уміння оцінювати причини і наслідки поведінки інших.

Поряд з рольовою грою, в якій кожна дитина отримувала певну роль і мала дотримуватися відповідної моделі поведінки, в рамках розроблених нами програм використовувався метод моделювання та програвання ситуацій, що передбачало вільний вибір дітьми ролей і моделей поведінки. Особливо ефективним цей метод виявився при завершенні опрацювання тем програми, оскільки давав змогу побачити як досягнення дітей, так і ті аспекти, які потребували доопрацювання.

Для сприяння кращому освоєнню матеріалу використовували такий метод роботи, як сюжетні розповіді дітей. Сюжетні розповіді – це опис подій, що змінюються в часі. Залучаючи дітей до творення таких розповідей, просили їх скласти казку; розповісти (за малюнком), що, на їхню думку, робили персонажі до зображеної події, що потім; скласти розповідь на задану тему або про реальну подію.

У розповідях діти втілювали свої знання правил поведінки та спілкування, описували випадки неправильної поведінки, невміння спілкуватися і наслідки, до яких це призводило. Крім того, сюжетні розповіді сприяли розвитку мовлення старших дошкільників і молодших школярів.

Серед наочних методів вагоме місце відводилося перегляду й аналізу мультфільмів. Адже, як справедливо відзначає О. Мелкозьорова, мультиплікація є видом сучасного мистецтва і, як і будь-який вид мистецтва, сприяє формуванню культури особистості та засвоєнню культурної спадщини. Мультфільми справляють великий вплив на дітей, яким ще бракує життєвого досвіду і знань, і які пізнають світ крізь зорові образи та відчуття [3].

Мультиплікаційні фільми – це своєрідні візуалізовані життєві історії, ситуації, які за відносно короткий проміжок часу демонструють глядачам вчинки та поведінку героїв, а також їх наслідки [1, с. 68].

У нашій роботі перегляд мультфільмів супроводжувався обговоренням побаченого за розробленими нами запитаннями. Це, з одного боку, сприяло кращому усвідомленню дітьми змісту ситуацій, а з іншого, – допомагало виявити наявні в них недоліки в плані різних аспектів культури спілкування. Обговорення зазвичай відбувалося після завершення перегляду мультиплікаційного фільму. Хоча при роботі зі старшими дошкільниками обговорення часом вводили у процес самого перегляду, роблячи для цього короткі паузи.

Оскільки характерною властивістю дітей 5-7 років є наслідування, в тому числі й наслідування героїв мультфільму, обговорення давали змогу попередити негативні прояви й підсилити вагу позитивних прикладів.

Запровадження програм формування у старших дошкільників і молодших школярів культури спілкування, побудованих за принципом наступності, забезпечувало поступове розширення й поглиблення їх когнітивної й емоційно-ціннісної сфер, сприяло послідовному оволодінню відповідними вміннями і навичками. При цьому з виховної роботи усувалися такі небажані моменти, як труднощі адаптації до нових вимог, порушення послідовності в оволодінні необхідними знаннями і моделями поведінки, побоювання прояву суб'єктності та індивідуалізації.

Література:

1. Використання інтерактивних методів та мультфільмів у профілактиці ризикованої поведінки: [метод. посібник для спеціалістів, які працюють з бездоглядними та безпритульними дітьми та підлітками / за ред. Т. В. Журавель; авт. кол.: Т. В. Журавель, Т. Л. Лях, О. М. Нікітіна]. – К., 2010. – 168 с.
2. Довга Т. Художнє слово як засіб стимулювання мислення дошкільників та молодших школярів / Т. Довга // Наук. записки. – Випуск 83. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 57-60.
3. Мелкозёрова Е. Возможности мультипликации как вида современного искусства при обучении и воспитании дошкольников. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.oneframe.ru/Статьи
4. Методика роботи з виховання культури поведінки. Вчитель вчителю, учням та батькам [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.teacher.at.ua
5. Назаренко Г.І. Організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09 / Ганна Іванівна Назаренко. – Х., 2002. – 181 с.
6. Сірополко С.О. Завдання нової школи // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX–XX ст.): [хрестоматія / упоряд.: Л. Д. Березівська та ін.] / С. О. Сірополко. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 140-175.
7. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.
8. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. / Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 3. – К. : Радянська школа, 1976.

*Обосновываются педагогические условия формирования у детей 5-7 лет культуры общения; раскрывается содержание и методика экспериментальной работы со старшими дошкольниками и младшими школьниками в условиях учебно-воспитательного комплекса “дошкольное учебное заведение – начальная школа”.
Ключевые слова: младшие школьники, культура общения, учебно-воспитательный комплекс “дошкольное учебное заведение – начальная школа”, преемственность, педагогические условия, старшие дошкольники.*

The article grounds pedagogical conditions of forming the 5 – 7 years old children’s culture of intercourse. The content and methods of experimental work with elder preschoolers and junior schoolchildren in the complex “kindergarten – primary school” are described.

Key words: junior schoolchildren, culture of intercourse, teaching and educational complex “kindergarten – primary school”, succession, pedagogical conditions, elder preschoolers.

Т.О. Павлюк, м. Рівне

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРА ЯК ЗАСОБУ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЛІЧБИ

У статті наведені статистичні дані педагогічного експерименту, який мав на меті перевірити ефективність використання комп'ютера як педагогічного засобу в навчанні дітей старшого дошкільного віку лічби.

Ключові слова: *Комп'ютер, дитина старшого дошкільного віку, дошкільний навчальний заклад, комп'ютерна грамотність, інформаційна грамотність, лічба, експеримент, контрольні групи, експериментальні групи.*

Сьогодні комп'ютер є незамінним засобом і інструментом, за допомогою якого навчально-виховний процес ДНЗ стає цікавішим, швидким і простим, а знання – більш глибокими. Його використання цікавить багатьох науковців у різних аспектах: вплив комп'ютерних технологій на загальний розвиток дітей (Ю. Горвиц, Е. Зваригіна, О. Кореганова, Г. Лаврентьева) та на розвиток особистості майбутнього школяра (В. Бондаровська, С. Іванова); доцільність використання комп'ютерів у педагогічному процесі ДНЗ та самостійній діяльності дітей (Б. Гершунський, Ю. Машбиць); санітарно-гігієнічні умови використання комп'ютера (Н. Полька, Л. Чайнова).

Для розв'язання проблеми забезпечення педагогічного процесу ДНЗ сучасними візуальними засобами для навчання лічби ми створили програмний продукт, і розробили методику його використання. В основі комп'ютерної програми – матеріал для навчання лічби дітей старшого дошкільного віку та програма, що визначає послідовність вивчення матеріалу (MS PowerPoint); наведені методичні рекомендації для вихователів та батьків для роботи з ППЗ “Лічба”.

Проведений педагогічний експеримент мав на меті перевірити ефективність розробленої нами методики в реальних умовах. Це не порушило звичайного в дошкільних навчальних закладах педагогічного процесу за діючими програмами. Експериментом було охоплено 368 дітей, 546 батьків та 64 вихователі. В етапах, які пов'язані безпосередньо із застосування комп'ютера з педагогічному процесі ДНЗ, брали участь 162 дитини,

35 вихователів та 230 батьків. Такі цифри пов'язані з тим, що рівень комп'ютеризації дошкільних навчальних закладів надзвичайно низький, а за умовами нашого дослідження в експерименті можуть брати участь лише ті заклади, в яких комп'ютер використовується в навчально-виховному процесі та рівень володіння комп'ютером у вихователів середній або достатній.

Для підтвердження ефективності розробленої методики навчання лічби дітей старшого дошкільного віку з використанням комп'ютера чи її спростування використовувався критерій Пірсона (χ^2).

Здійснено статистичну обробку даних експерименту. Перевірку гіпотез здійснено за допомогою програмного продукту "Перевірка параметричних гіпотез", який розроблений в Рівненському державному гуманітарному університеті. Обчислимо основні статистичні характеристики вибірок за загальноприйнятими формулами: середнє значення, дисперсію та стандартну помилку. Визначимо рівень сформованості уявлень про лічбу дітей старшого дошкільного віку на початку експерименту (згідно з даними констатувального експерименту) (табл. 1, 2).

Таблиця 1.

Контрольні групи

Бали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Кількість	0	5	2	4	2	6	8	13	9	4	4	5	2	4	3	1	3	3	0	0

Обчислимо основні статистичні характеристики вибірок: середнє значення, дисперсію та стандартну помилку. Статистичні показники: Середнє значення – 9,12; Дисперсія – 17,35; Стандартна помилка – 0,47.

Таблиця 2.

Експериментальні групи

Бали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Кількість	0	6	5	3	4	8	6	10	10	6	5	5	3	3	2	2	2	4	0	0

Статистичні показники: Середнє значення – 8,85; Дисперсія – 18,47; Стандартна помилка – 0,47.

Аналізуючи результати експериментальних та контрольних груп ми бачимо, що середнє (арифметичне) значення (x) контрольних груп – 9,12; експериментальних – 8,85; дисперсія (Д) в контрольних групах рівна 17,35, в експериментальних – 18,47. Обчислення вірні зі стандартною помилкою на рівні 0,47. Зауважимо, що різниця значень статистично обраного показника – середнього (арифметичного) значення в контрольних і експериментальних групах $9,12-8,85=0,27$, що дозволяє вважати стартові можливості обох груп приблизно однаковими.

Коефіцієнт якості знань в контрольній групі:

$$K = \frac{7+18}{78} \cdot 100\% = 32,05\%$$

Коефіцієнт якості знань в експериментальній групі:

$$K = \frac{8+18}{84} \cdot 100\% = 30,95\%$$

Отже, це підтверджує, що рівень знань у дітей старшого дошкільного віку у контрольних та експериментальних групах рівні.

Здійснимо порівняльну характеристику рівнів навчальних досягнень старших дошкільників у контрольних та експериментальних групах за даними констатувального етапу педагогічного експерименту (табл. 4.) та порахуємо частоту.

Таблиця 4.

Рівні навчальних досягнень старших дошкільників у контрольних та експериментальних групах за даними констатувального етапу педагогічного експерименту

Рівні сформованості уявлень про лічбу та основ комп'ютерної грамотності	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	Кількість дітей (чол.)	Відсотки (%)	Кількість дітей (чол.)	Відсотки (%)
Початковий	13	16,67	18	21,43
Середній	40	51,28	40	47,62
Достатній	18	23,08	18	21,43
Високий	7	8,97	8	9,52
Всього	78	100	84	100

Вірогідність підтвердимо за допомогою статистичного аналізу вибірок з обчисленням критерію Пірсона (χ^2); надійність результатів – 95% вірогідності. Для цього висунемо гіпотези, нехай:

H_0 – гіпотеза про відсутність різниці між порівнюваними групами (нульова гіпотеза);

H_1 – гіпотеза про значущість різниці між цими групами (альтернативна гіпотеза) .

Обчислимо χ^2 :

Використаємо дані з табл. 4., а саме частоту однакових балів:

Початковий рівень:

$$f_e = 21,43; f_k = 16,67; f_e - f_k = 21,43 - 16,67 = 4,76;$$

Середній рівень:

$$f_e = 47,62; f_k = 51,28; f_e - f_k = 47,62 - 51,28 = -3,66;$$

Достатній рівень:

$$f_e = 21,43; f_k = 23,08; f_e - f_k = 21,43 - 23,08 = -1,65;$$

Високий рівень:

$$f_e = 9,52; f_k = 8,97; f_e - f_k = 9,52 - 8,97 = 0,55.$$

$$\text{Перевірка: } 4,76 + (-3,66) + (-1,65) + 0,55 = 0.$$

Обчислення вірні, вносимо дані в формулу

$$\chi^2 = \frac{(f_e - f_k)^2}{f_k^{(1)}} + \frac{(f_e - f_k)^2}{f_k^{(2)}} + \frac{(f_e - f_k)^2}{f_k^{(3)}} + \frac{(f_e - f_k)^2}{f_k^{(4)}} .$$

$$\text{Так, } \chi^2 = \frac{(4,76)^2}{16,67} + \frac{(-3,66)^2}{51,28} + \frac{(-1,65)^2}{23,08} + \frac{(0,55)^2}{8,97} = 1,62 .$$

Порівняємо отримане значення критерію Пірсона (χ^2) зі стандартним значенням $\chi^2 \approx 7,81$. Так, $\chi^2_{\text{emp}} < \chi^2_{\text{krit}95\%}$ ($1,62 < 7,81$). Це дає нам змогу стверджувати, що немає підстав відкидати нульову гіпотезу. Таким чином ми підтвердили відсутність достовірної різниці між порівнюваними групами, що свідчить про рівноцінність експериментальних та контрольних груп.

Підбиваючи підсумок викладеному, зазначимо, що початковий рівень сформованості уявлень про лічбу у 19,05% дітей старшого дошкільного віку (в контрольних групах – 16,67;

в експериментальних – 21,43); середній рівень – 49,45% (в контрольних групах – 51,28; в експериментальних – 47,62); достатній рівень – 22,25% (в контрольних групах – 23,08; в експериментальних – 21,43); високий рівень – 9,25% (в контрольних групах – 8,97; в експериментальних – 9,52). Таким чином, рівні навчальних досягнень обох груп знаходяться в одній генеральній сукупності, вони майже однакові, що дає можливість стверджувати, що ми маємо рівні стартові можливості обох груп.

Середнє (арифметичне) значення (\bar{x}) знаходяться в діапазоні середнього рівня навчальних досягнень дітей старшого дошкільного віку (в контрольних групах – 9,12; в експериментальних – 8,85). Якість знань, за нашими обчисленнями, знаходиться на низькому рівні і дорівнює 32,05% у контрольній групі і 30,95% – у експериментальній.

Причин цього ми бачимо декілька, зокрема, невисока ефективність методики навчання лічби дітей старшого дошкільного віку та недостатня кількість застосування комп'ютера в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів, що пов'язано з невикористанням або низькою кількістю використань комп'ютерно-ігрового комплексу і відсутності методичних матеріалів з даної проблеми.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту дали можливість зрозуміти, що для підвищення ефективності навчання дітей старшого дошкільного віку лічби необхідно розробити методику навчання лічби з допомогою комп'ютера.

Другим етапом педагогічного експерименту був пошуковий експеримент, в результаті якого розроблено зміст та структуру комп'ютерної навчальної гри (програмно-педагогічного засобу) і методику її використання в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів. Випробувано окремі елементи та внесено певні корективи в експериментальну методику.

Перевірку ефективності застосування програмно-педагогічного засобу здійснено на третьому етапі педагогічного експерименту – формувальному. Зокрема, вплив на якість знань дітей старшого дошкільного віку і рівень їх уявлень про лічбу та сформованості основ комп'ютерної грамотності; здійснена обробка й аналіз отриманих результатів.

Статистичний аналіз вибірок проводимо в порівнянні з даними констатуючого експерименту.

Так, за допомогою анкетування, опитування та спостереження визначимо рівень знань дітей старшого дошкільного віку згідно з даними формувального експерименту (табл. 5).

Таблиця 5.

Контрольні групи

Бали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Кількість	0	0	2	4	0	4	1	6	14	10	7	5	5	6	2	1	4	3	4	0

Обчислимо основні статистичні характеристики вибірок: середнє значення, дисперсію та стандартну помилку. Статистичні показники: Середнє значення – 10,99; Дисперсія – 16,14; Стандартна помилка – 0,45.

Таблиця 6.

Експериментальні групи

Бали	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Кількість	0	0	0	2	4	3	3	4	8	8	7	9	12	5	2	4	2	5	3	3

Статистичні показники: Середнє значення – 11,82; Дисперсія – 17,51; Стандартна помилка – 0,44.

Обчислимо статистичні характеристики вибірок, результати внесемо в табл. 7.

Таблиця 7.

Статистичні характеристики вибірок

Статистичні характеристики вибірок	Контрольні групи	Експериментальні групи
Середнє (арифметичне) значення (\bar{x})	10,99	11,82
Дисперсія (D)	16,14	17,51
Стандартна помилка	0,45	0,44

Отримані дані свідчать про те, що в експериментальних групах рівень сформованості уявлень про лічбу (за результатами формувального експерименту) зріс проти контрольних. Згідно з гіпотезою дослідження, після проведення експерименту середнє (арифметичне) значення в експериментальних групах має бути вище, ніж в контрольних. Бачимо, що в контрольних – 10,99, а в експериментальних – 11,82. Так, у контрольних групах середнє значення зросло на 9,35%, а у експериментальних – на 14,85%.

Здійснимо порівняльну характеристику рівнів сформованості уявлень про лічбу старших дошкільників в контрольних та

експериментальних групах за даними формувального етапу педагогічного експерименту (табл. 8).

Таблиця 8.

Рівні сформованості уявлень про лічбу старших дошкільників в контрольних та експериментальних групах за даними формувального етапу педагогічного експерименту

Рівні сформованості уявлень про лічбу	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	Кількість дітей (чол.)	Відсотки (%)	Кількість дітей (чол.)	Відсотки (%)
Початковий	6	7,69	6	7,14
Середній	35	44,87	26	30,95
Достатній	25	32,05	35	41,67
Високий	12	15,39	17	20,24
Всього	78	100	84	100

Порівнюємо рівні навчальних досягнень дітей старшого дошкільного віку за даними контрольного та формувального етапів педагогічного експерименту (табл. 9)

Таблиця 9.

Рівні навчальних досягнень дітей старшого дошкільного віку за даними контрольного та формувального етапів педагогічного експерименту

Рівні сформованості уявлень про лічбу	Контрольні групи (%)		Експериментальні групи (%)	
	констатувальний	формувальний	констатувальний	формувальний
Початковий	16,67	7,69	21,43	7,14
Середній	51,28	44,87	47,62	30,95
Достатній	23,08	32,05	21,43	41,67
Високий	8,97	15,39	9,52	20,24

Таким чином, ми можемо стверджувати, що:

- початковий рівень сформованості уявлень про лічбу у контрольних групах знизився на 8,98%, в експериментальних – на 14,29%;
- середній рівень у контрольних групах знизився на 6,41%, в експериментальних – на 16,67%;

- достатній рівень у контрольних групах зріс на 8,97%, в експериментальних – на 20,24%;
- високий рівень навчальних досягнень у контрольних групах зріс на 6,42%, в експериментальних – на 10,72%.

Перевіримо отримані результати на статистичну

достовірність з використанням критерію Пірсона (χ^2):

Початковий рівень:

$$f_e = 7,14; f_k = 7,69; f_e - f_k = 7,14 - 7,69 = - 0,55;$$

Середній рівень:

$$f_e = 30,95; f_k = 44,87; f_e - f_k = 30,95 - 44,87 = - 13,92;$$

Достатній рівень:

$$f_e = 41,67; f_k = 32,05; f_e - f_k = 41,67 - 32,05 = 9,62;$$

Високий рівень:

$$f_e = 20,24; f_k = 15,39; f_e - f_k = 20,24 - 15,39 = 4,85.$$

Перевірка: $(- 0,55) + (- 13,92) + 9,62 + 4,85 = 0$.

$$\text{Отже, } \chi^2 = \frac{(-0,55)^2}{7,69} + \frac{(-13,92)^2}{44,87} + \frac{(9,62)^2}{32,05} + \frac{(4,85)^2}{15,39} = 8,91$$

Порівнюємо отримане значення критерію Пірсона (χ^2) зі стандартним значенням $\chi^2 \approx 7,81$.

Отже, $\chi^2_{\text{emp}} > \chi^2_{\text{krit}95\%}$ ($8,91 > 7,81$). Це дає можливість прийняти альтернативну статистичну гіпотезу та зробити висновок, що різниця в результатах експериментальної та контрольної груп не є випадковою, а викликана ефективною експериментальною роботою.

Підбиваючи підсумок викладеному, хочемо зазначити, що підвищення рівня якості знань дітей старшого дошкільного віку відбувається і за допомогою традиційної методики, але ймовірний приріст якості знань дорівнює величині від 0,79 до 2,95 одиниць, а у випадку використання експериментальної методики – від 2,06 до 4,18 одиниць, що свідчить про її перевагу.

Згідно гіпотези дослідження, якість знань у експериментальних групах повинна зрости порівняно з контрольними, здійснимо перевірку:

– коефіцієнт якості знань в контрольних групах:

$$K = \frac{12 + 25}{78} \cdot 100\% = 47,43\%;$$

– коефіцієнт якості знань в експериментальних групах:

$$K = \frac{17 + 35}{84} \cdot 100\% = 61,9\% , \text{ що значно вище, ніж в контрольних.}$$

Отже, результати проведеного педагогічного експерименту дають змогу стверджувати, що ми підтвердили нашу гіпотезу, а саме:

- по-перше навчання лічби дітей старшого дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій сприяє підвищенню ефективності педагогічного процесу і якості навчання дітей дошкільного віку;
- по-друге програмно-педагогічний засіб “Лічба” сприяє підвищенню рівня сформованості уявленню про лічбу у дітей старшого дошкільного віку.

Це дозволило отримати об'єктивну картину ефективності експериментальної методики навчання лічби дітей старшого дошкільного віку за допомогою програмно-педагогічного засобу. Після впровадження розробленої нами методики спостерігаються якісні зміни в формуванні уявлень про лічбу в експериментальних групах.

Розроблені методика навчання лічби дітей старшого дошкільного віку з використанням комп'ютера та програмно-педагогічний засіб дозволили підвищити якість педагогічного процесу дошкільних навчальних закладів, завдяки зростанню рівня наочності (кольорового зображення, графіки, музики, відео), інтерес і загальну мотивацію до навчання, завдяки новим формам роботи, активізувати навчання шляхом використання привабливих форм подачі навчальної інформації.

Водночас, проблема використання комп'ютера для формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку не вичерпана й потребує подальшої розробки.

Література:

1. Бондаровская В.М. Вопросы эргономики в процессе взаимодействия ребенка с компьютером / В. М. Бондаровская // Проблемы компьютеризации

- дошкольного воспитания: Материалы научно-технического семинара. Серия 9. "Экономика и системы управления". Выпуск 2 (229). - М. : ЦНИИ "Электроника", 1989. - с. 31-33.
2. Горвиц Ю. Зачем нужны компьютеры в дошкольных учреждениях? / Ю. Горвиц // Информатика и образование. - 1994. - №3. - с. 63-73.
 3. Зварыгина Е.В. Педагогические подходы к компьютерным играм для дошкольников / Е. В. Зварыгина // Информатика и образование. - 1990. - №6 - С. 94-104.
 4. Кореганова О.І. Комп'ютер у дошкільному закладі / О. І. Кореганова. // Комп'ютер у школі та сім'ї. - 2000. - №3. - С. 40.
 5. Лаврентьева Г. Комп'ютерно-ігровий комплекс / Г. Лаврентьева / Дошкільне виховання. - 2003. - №1. - С. 10-12.
 6. Польша Н. Комп'ютер: санітарні вимоги / Н. Польша// Дошкільне виховання. - 1999. - №5. - С. 8.
 7. Соколовська О.П. Перевірка статистичних гіпотез та їх комп'ютерна реалізація: метод. рекомендації / О. П. Соколовська, О. В. Крайчук, Н. О. Остапчук. - Рівне : РДГУ, 2008. - 64 с.
 8. Чайнова Л.Д. Компьютерные игры в дошкольном образовании / Л. Д. Чайнова // Техническая эстетика. - 1992. - №1. - С. 19-21.

В статье приведенные статистические данные педагогического эксперимента, который имел целью проверить эффективность использования компьютера как педагогического средства в учебе детей старшего дошкольного возраста счета.

Ключевые слова: компьютер, ребенок старшего дошкольного возраста, дошкольное образовательное учреждение, компьютерная грамотность, информационная грамотность, счет, эксперимент, контрольные группы, экспериментальные группы.

In the articles resulted statistical information of pedagogical experiment which had for an object to check up efficiency of the use of computer as a pedagogical mean in the studies of children of senior preschool age of account.

Key words: Computer, child of senior preschool age, preschool educational establishment, computer literacy, informative literacy, account, experiment, control groups, experimental groups.

С.В. Тупіленко, м. Севастополь

ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДРУГОГО-ТРЕТЬОГО РОКІВ ЖИТТЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розкрито сутність дефініції «фізичний розвиток», проаналізовано дослідження, присвячені питанням фізичного розвитку дітей раннього віку, розкрито особливості та показники фізичного розвитку дітей другого-третього року життя.

Ключові слова: *фізичний розвиток, фізичне виховання, показники фізичного розвитку, особливості фізичного розвитку дітей другого-третього року життя.*

Ранній вік – найвідповідальніший період у житті дитини. У цей час формуються основи фізичного й психічного розвитку людини, закладається фундамент майбутньої особистості. Результати наукових досліджень (Е.С. Вільчковський, Л.П. Матвеев, Е.Я. Степаненкова, Д.В. Хухлаєва, Б.М. Шиян та ін.) свідчать, що в кожному віковому періоді фізичний розвиток дітей має свої особливості, а їх врахування забезпечує ефективність фізичного виховання дітей та формування їхнього здоров'я. Особливості фізичного розвитку дітей раннього віку досліджувались Н.М. Аскаріною, М.Ю. Кистяковською, Г.І. Ляшенко, І.М. Меньяйловою, Л.І. Чулицькою, М.М. Щеловановим, З.С. Уваровою, Г.П. Юрко та ін. Ці дослідження були проведені у 50-70-х роках ХХ століття. Тому сьогодні існує суперечність між необхідністю здійснення повноцінного фізичного розвитку дітей у дошкільних закладах уже з раннього віку та відсутністю сучасних спеціальних досліджень з цієї проблеми.

Мета статті – на основі аналізу наукових джерел, присвячених проблемі фізичного розвитку дітей, розкрити сутність дефініції «фізичний розвиток», визначити особливості та показники фізичного розвитку дітей 2-3-го років життя.

Одною з умов успішного фізичного розвитку дітей є фізичне виховання. Фізичне виховання – це організований педагогічний процес, спрямований на морфологічне та функціональне вдосконалення організму, формування рухових навичок, психофізичних якостей, досягнення фізичної досконалості. У науково-методичній літературі процес фізичного виховання

розглядається в єдності з навчанням дошкільників рухам і розвитком рухових якостей. Тобто можна сказати, що фізичне виховання є однією з умов фізичного розвитку, а фізичний розвиток є результатом фізичного виховання.

Поняття «фізичний розвиток» має різне тлумачення у наукових джерелах. Е.С. Вільчковський визначає його як процес становлення та змін біологічних форм та функцій організму людини протягом її індивідуального життя, що оцінюється рівнем антропометричних та біометричних показників (маса та довжина тіла, окружність грудної клітки та ін.), фізичних якостей (швидкості, спритності, сили, витривалості, гнучкості), показників формування постави (вигинів хребта, відстані між кутами лопаток та ін.) [2]. Е.Я. Степаненкова розглядає його як процес формування та наступних змін протягом індивідуального життя природних морфо-функціональних властивостей організму дитини та заснованих на них психофізичних якостей [9]. Т.І. Поніманська – як процес зміни морфологічних і функціональних ознак організму, основою якого є біологічні процеси, зумовлені спадковими генетичними факторами, умовами зовнішнього середовища і виховання [8].

Б.М. Шиян наголошує, що поряд з загальним визначенням «фізичного розвитку» як процесу зміни форм і функцій (морфо-функціональних властивостей) організму людини протягом її індивідуального життя є суто спеціальне (антропометричне тлумачення) – сукупність ознак, що характеризують зовнішні показники фізичного стану організму на тому чи іншому етапі його фізичного розвитку (ріст, вага, окружності тіла, спірометрія, динамометрія тощо) [11].

Схожий погляд на це поняття має Л.П. Матвеев, пропонуючи у вузькому значенні розглядати фізичний розвиток як сукупність деяких морфо-функціональних ознак, які характеризують в цілому конституцію організму і виявляються через антропометричні та біометричні показники (зріст, вага, обвід грудної клітки, життєва ємкість легенів; стан постави, вигини хребта, динамометрія, вимірювання зводу ступні тощо), а у широкому значенні – розвиток психофізичних якостей та рухових здібностей (сила, витривалість, швидкість, гнучкість, координація, окомір) [5].

Ю.М. Шевченко, досліджуючи особливості фізичного розвитку дітей старшого дошкільного віку, розглядає його як кількісні і якісні зміни особистості дитини, які набуваються у процесі фізичного виховання і забезпечуються активною руховою

діяльністю і характеризуються розвитком рухових якостей, морфологічним станом та поставою [10].

Узагальнюючи різні поняття «фізичного розвитку», нами визначено авторське поняття вищезазначеної дефініції. Фізичний розвиток дітей 2-3-го років життя ми розглядаємо як процес формування та змін морфологічних і функціональних ознак організму, основ психофізичних якостей, обумовлених вродженими індивідуальними особливостями, набутих малюком руховим досвідом під впливом умов життя та фізичного виховання.

Головними показниками, за якими можна оцінити фізичний розвиток, на думку багатьох науковців і практиків (Б.А. Ашмарін, М.Я. Віленський, Е.С. Вільчковський, Л.В. Волков, К.Х. Грантинь, Т.І. Поніманська, Д.В. Хухлаєва, Б.М. Шиян, О.Г. Швецов, Л.І. Чулицька), є:

- кількісні показники розмірів тіла (маси тіла, зросту, обвіду грудної клітки, а для дітей перших трьох років життя – обвіду голови);
- рівень функціональних можливостей людини, які визначаються, зокрема, рівнем розвитку рухових якостей (швидкістю, спритністю, гнучкістю, силою, витривалістю);
- рухова підготовленість (рівень розвитку основних видів рухів);
- показники здоров'я, що віддзеркалюють морфологічні і функціональні зміни систем організму людини.

Розглядаючи особливості фізичного розвитку дітей 2-3 року життя, слід виділити дослідження Г.І. Ляшенко [4]. Дослідниця визначає анатомо-фізіологічну характеристику малюків та вказує, що на другому році життя темпи фізичного розвитку дітей у порівнянні з першим роком, дещо сповільнюються. Довжина тіла за другий рік збільшується на 10-15 см і становить 84-85 см, а маса тіла зростає на 2,5-3,5 кг і становить 12,3-12,8 кг. Голова дитини у цьому віці становить приблизно 1/5 частину довжини тіла, тобто змінюється співвідношення між величиною голови, тулуба і кінцівок. До двох років у дитини прорізується 20 молочних зубів [4, с. 71]. Л. Г. Голубєва відмічає, що в середньому на 2 році життя вага дитини збільшується щомісячно на 200-250 г, а зріст на 1 см [7]. На третьому році життя темпи росту дитини уповільнюються. У середньому за рік маса збільшується на 2-2,5 кг, а зріст на 7-8 см. У три роки середній зріст дитини – 96 см, а маса – 15 кг. Відбувається поступове визрівання органів і систем органів, удосконалюється рухова діяльність [7, с. 94].

У ранньому віці інтенсивно розвивається кісткова система, удосконалюється опорно-руховий апарат, проходить інтенсивне окостеніння м'якої кісткової тканини, хрящів. У цей час інтенсивно росте хребет. Верхній край грудини трохи опускається, а водночас опускаються і ребра, збільшується їх зігнутість, зменшується реберно-хребетний кут і кут між ребрами і грудиною, що зумовлює зміну об'єму грудної клітки відповідно до дихання. М'язи продовжують розвиватись і рости в довжину і в товщину. Потовщення відбувається в основному за рахунок м'язових волокон. Збудливість м'язових волокон, яка визначається величиною порога подразнення, досягає рівня, характерного дорослій людині, вже в перші роки життя. З віком зростає сила м'язів: чим довші й товщі їх волокна, тим вона більша. Товщина м'язів, зазначає Г.І. Ляшенко, тісно пов'язана з їх активністю. Чим частіше і напруженіше працюють м'язи, тим вони стають товстішими й сильнішими. Після року, коли дитина починає ходити і тривалий час перебуває у вертикальному положенні, швидко зростають маса і сила м'язів-розгиначів. Але в дітей дошкільного віку, незважаючи на їхню рухливість, робота м'язів, як правило, короткочасна. Тому м'язи ростуть і набираються сили дуже повільно [4, с. 77].

На 3 році життя відбувається подальший процес окостеніння, збільшуються розміри скелета. Продовжується розвиток грудної клітки. До трьох-чотирьох років верхній край грудини опускається до рівня третього-четвертого грудних хребців. Разом з грудиною опускаються ребра, збільшується їх вигнутість, зменшуються реберно-хребетний кут і кут між ребрами й грудиною, що збільшує залежність акту дихання від зміни об'єму грудної клітки, зазначає Г. І. Ляшенко. Незважаючи на велику рухливість дітей цього віку, робота їхніх м'язів, якщо й буває напруженою, то протягом короткого часу. Цим пояснюється відносно повільний ріст і мала сила м'язів, а також незначна їх витривалість у дітей цього віку. Трирічні діти не можуть довго йти спокійним рівномірним кроком, не можуть виконувати одних і тих самих рухів, їхні рухи безперервно змінюються. А статичне напруження м'язів (не пов'язане з рухами) може тривати тільки протягом короткого часу. Тому діти цього віку не можуть довго стояти чи сидіти – вони часто змінюють позу, виконують ті або інші рухи [4].

Вченими Е.С. Вільчковським, Г.І. Лященко, Е.С. Степаненковою та ін. доведено, що нормальний фізичний розвиток організму неможливий без всебічного розвитку мускулатури. Однак, поряд

із систематичним тренуванням м'язового апарату малюків слід бути обережними та обмежувати їх у значних м'язових напруженнях, які пов'язані з виконанням важких рухів або з перенесенням важких предметів.

Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що м'язова система дітей раннього віку фізіологічно пов'язана з іншими внутрішніми органами, внаслідок чого забезпечується фізичний розвиток усього організму. Мова йде про дихальну, серцево-судинну та нервову системи. Ці системи інтенсивно розвиваються завдяки м'язовим рухам, водночас вищезазначені системи створюють основу для зміцнення м'язової системи. Тому зміцнення м'язів малюків – це стрижень їх фізичного розвитку. Але поряд із систематичним тренуванням м'язового апарату дитини слід обмежуватися у значних м'язових напруженнях, пов'язаних з тривалим збереженням тієї чи іншої нерухомої пози, перенесення важких предметів тощо. Також необхідно враховувати, що м'язи дитини швидко стомлюються, тому слід уникати тривалих і надто великих фізичних навантажень під час виконання вправ та рухливих ігор.

У період раннього дитинства продовжується розвиток нервової системи. Як зазначає Н.М. Аскаріна, після півтора років дитина стає більш витривалою завдяки підвищенню працездатності нервової системи, дитина легше пристосовується до нових умов, збільшується стійкість уваги. На 2 році життя активне неспання наближується до 5 годин [1].

Маса головного мозку на 2 році життя інтенсивно зростає і в два роки, за даними Г.І. Ляшенко, становить 70% маси головного мозку дорослої людини [4]. Продовжується мієлінізація нервових волокон черепно-мозкових і спинномозкових нервів і завершується цей процес у два-три роки. Мієлінізація прискорюється в тих групах волокон, які раніше починають функціонувати, що пов'язано зі швидкістю процесів збудження, і в два-три роки процеси збудження відбуваються з такою самою швидкістю, як і в дорослої людини. Оскільки іррадіація збудження відбувається легко, рефлекторні рухи захоплюють значну кількість м'язів. Тому будь-яке подразнення зумовлює загальну рухову реакцію, тобто в дітей цього віку спостерігаються іррадійовані реакції. Через багато разів повторювану систему одночасних і послідовних подразників у корі головного мозку виникає динамічний стереотип.

За даними Н.В. Дубровинської, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких, на 2-3 роках життя здійснення довільних рухових дій базується на розвитку рухової коркової зони, нейронний апарат якої у цьому віці досягає значного ступеня зрілості, та лобних відділів, де з 12-місячного віку до трьох років диференціюються вставні нейрони, росте довжина та розгалуженість дендритних сплетінь. Це призводить до ускладнення ансамблевої організації та вдосконалення обробки інформації й організації діяльності. Все це забезпечує розвиток ініціативних предметних дій [3, с. 78].

Як зазначає Г.І. Ляшенко, у дітей 2 року життя коркові стереотипи утворюються дуже повільно, вони не досить міцні, часто порушуються. Дитині важко навчитись ходити, а пізніше бігати й стрибати, вона довго привчається до охайності, довго зникає до певного режиму дня [4]. На думку Е.С. Вільчковського, М.О. Бернштейна, Е.Я. Степаненкової в основі набутих дитиною таких навичок основних рухів, як ходіння, біг, стрибки, катання на санчатах, користування під час їжі ложкою та ін., лежить утворення динамічних стереотипів. Вироблені стереотипи стійкі і важко піддаються переробці. Тому так важливо з перших днів життя дитини приділяти особливу увагу правильній організації її виховання.

Як вказує Н.М. Аскаріна, на 3 році життя продовжується розвиток вищої нервової діяльності – збільшується працездатність нервової системи, завдяки чому активне неспання подовжується до 6-6,5 годин. Збільшується витривалість коркових клітин, тому дитина може займатись однією й тією ж справою значно довше, ніж у попередній рік. Збільшується регулююча роль кори головного мозку, дитина може іноді стримуватись, не плакати, навіть якщо їй боляче тощо. Умовно-рефлекторні зв'язки формуються значно швидше. Проходить подальший розвиток гальмівних процесів. Дитина значно легше може спокійно почекати поки дорослий зайнятий і не одразу може виконати її прохання. Завдяки більшій рухливості нервових процесів легше проходить пристосування до нових змін та нових умов життя [1].

Особливо важливою, на наш погляд, є думка Г.І. Ляшенко щодо індивідуальних особливостей нервової системи дітей. Типологічні особливості вищої нервової діяльності впливають на швидкість утворення умовних рефлексів та їх стійкість, а отже на рухову діяльність малюків. У дітей з різним типом нервової діяльності, наголошують Н.М. Аскаріна, Л.Г. Голубева, Г.В. Пантюхіна, К.Л. Печора, неоднакова межа працездатності: одні швидше

втомлюються, їм частіше потрібна зміна під час гри спокійних та рухливих ігор, таких дітей раніше кладуть спати. Інші, під час гри досить легко виконують завдання дорослого, тому для них більш доречним буде більш складне завдання, яке вони можуть виконати самостійно; другі будуть щось виконувати тільки за допомогою вихователя. Отже, значну роль у розвитку дитини відіграють яскраво виражені індивідуальні особливості. Знання індивідуальних особливостей та їх урахування – важливе педагогічне завдання.

Однією з складових фізичного розвитку дітей є сформованість правильної постави та ступні. Постава починає формуватися з раннього дитинства. Численні дослідження (Е.С. Вільчковський, Т.В. Галізнянова, М.Д. Дідур, М.С. Норик, А.А. Потапчук та ін.) доводять, що постава формується у дітей дошкільного віку поступово відповідно до зростання організму, адже структура кісткової тканини хребців ще не завершена, хребет еластичний. У ранньому віці вигини хребта ще тільки формуються і значною мірою залежать від положення тіла. Після нічного сну шийний вигін і особливо поперековий зникають, а потім знову з'являються, посилюючись наприкінці дня під впливом сидіння і ходьби, зазначає Г.І. Ляшенко [4]. У 3-4-річній дитини, за даними Е.С. Вільчовського, конфігурація хребта наближається до такої, як і у дорослого [2].

Анатомічні дослідження М.Н. Нікітіна, Г.Є.Єгорова свідчать, що з 2 року життя, коли дитина починає ходити й навчається бігати, під впливом навантаження спостерігається зменшення продольного зводу ступні. З трирічного віку відбувається значний розвиток та зміцнення зв'язок та м'язів, завдяки чому відмічається поступове збільшення висоти зводів. Чим старше дитина, тим краще в неї виражені зводи ступні. За даними М.Н. Нікітіна, Г.Є.Єгорова зовнішньо пласкі ступні у віці 2 років були у 97,6 % обстежених, а у 9-річному віці – тільки в 5,1% випадків [6]. Отже, зовнішньо пласка форма ступні у дітей раннього та молодшого віку є фазою нормального розвитку. Правильному розвитку ступні сприяють фізичні вправи, що тренують м'язи та зв'язки, раціональний підбір взуття для малюка, збалансоване харчування.

Отже, показники розвитку постави та ступні у дітей 2-3 років життя не можуть виступати об'єктивною характеристикою їх фізичного розвитку на даному віковому етапі, тому що вони знаходяться на стадії формування й наявні деякі відхилення можуть у певний період вважатися стадією нормального розвитку.

Але створення й дотримання необхідних умов для правильного формування постави та ступні дитини цього вікового періоду – важливе завдання батьків та дошкільного закладу.

Проведений аналіз показав, що поняття «фізичний розвиток» має різне тлумачення у наукових джерелах. Більшість досліджень з цієї проблеми присвячена питанням анатомо-фізіологічної характеристики та розвитку рухової функції у дітей раннього віку. Узагальнення наукової та методичної літератури з означеної проблеми дозволяє зробити такі висновки:

1. Дефініція «фізичний розвиток» тлумачиться у вузькому (сукупність деяких морфо-функціональних ознак, які характеризують в цілому конституцію організму і виявляються через антропометричні, біометричні характеристики й показники сформованості постави та ступні) та широкому значенні (розвиток психофізичних якостей та рухових здібностей).

2. Фізичний розвиток дітей 2-3 років життя - це процес формування та змін морфологічних і функціональних ознак організму, основ психофізичних якостей, обумовлений вродженими індивідуальними особливостями, набутиим малюком руховим досвідом під впливом умов життя та фізичного виховання.

3. Фізичний розвиток дітей 2-3 років життя характеризується активним становленням систем і функцій організму дитини, визріванням рухових механізмів та опануванням основними руховими навичками. Показниками фізичного розвитку дітей 2-3 років життя є: кількісні показники розмірів будови тіла (маси тіла, зросту, обвіду грудної клітки, обвіду голови); розвиток основ рухових якостей, які є показниками зміни рухових функцій через рівень розвитку основних видів рухів; показники здоров'я, що відзеркалюють морфологічні і функціональні зміни систем організму дитини.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у подальшому вивченні розвитку основ рухових якостей дітей 2-3-го років життя як складової їх фізичного розвитку.

Література:

1. Аскаріна Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аскаріна.- М. : Медицина, 1977.- 304 с.
2. Вільчковський Е.С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: Навч.посіб. / Е.С. Вільчковський, О.І. Курок.- Суми: ВТД «Університетська книга», 2004.- 428 с.

3. Дубровинская Н.В. Психофизиология ребенка: психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких.- М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 144 с.
4. Ляшенко Г.І. Фізіологічні особливості дітей дошкільного віку / Г.І. Ляшенко.- К. : Рад.школа, 1982.-151 с.
5. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев.- М. : Просвещение, 1991. - 296 с.
6. Никитин М.Н. Плоскостопие у детей. Памятка для медицинских работников дошкольных учреждений и школ / М.Н. Микитин, Г.Е. Егоров [электронный ресурс].- Новокузнецкий ГИДУВ: Кафедра лечебной физкультуры, физиотерапии и курортологии, 2005.- 24 с.- Режим доступа: <http://www.medlinks.ru/article/php?sid=2912>
7. Печора К.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К.В. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева.- М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. -176 с.
8. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: Навч. посіб. / Т.І. Поніманська.- К. : Академвидав, 2004. - 456 с.
9. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова.- М. : Издательский центр «Академия», 2001. - 368 с.
10. Шевченко Ю.М. Фізичний розвиток дітей старшого дошкільного віку засобами інтеграції рухів і музики: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Шевченко Юлія Михайлівна. - К., 2009. - 245 с.
11. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 1 / Б.М. Шиян.- Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. - 272 с.

В статье раскрыта сущность дефиниции «физическое развитие», проведен анализ исследований, посвященных вопросам физического развития детей раннего возраста, раскрыты особенности и показатели физического развития детей второго-третьего года жизни.

Ключевые слова: *физическое развитие, физическое воспитание, показатели физического развития, особенности физического развития детей второго-третьего года жизни.*

In the article the main point of the definition of physical development is disclosed, the researches concerning the physical development of early aged children are analyzed, the peculiarities and characteristics of physical development of two and three year's old children are disclosed.

Key words: *physical development, physical education, characteristics of physical development, peculiarities of physical development of two and three year's old children.*

УДК 376.56(048)

Н.В. Глушко, м. Київ

ДЕЗАДАПТАЦІЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Проведено аналіз сутності поняття шкільної дезадаптації старших підлітків в психолого педагогічній літературі.

Ключові слова: дезадаптація, соціально-психологічна дезадаптація, шкільна дезадаптація, старші підлітки.

В умовах інтенсивних соціальних змін сьогодення, коли одночасно з погіршенням матеріального благополуччя, зростанням кількості безробітних, засоби масової інформації (телебачення, преса) укорінюють в свідомість підростаючого покоління нові “західні” стандарти життя, які доступні лише небагатьом, то виникає ситуація особливо небезпечна для підліткової свідомості ризиком розчарувань, незадоволених потреб, різними девіаціями, і, як наслідок, соціальною дезадаптацією.

Проблеми адаптації-дезадаптації особистості є досить актуальними і складними. Їх вирішенню присвячені праці як вітчизняних так і зарубіжних науковців. Так проблему адаптації особистості до нових умов життєдіяльності досліджували Р. Баярд, Г. Гертман, И. Лангмейер, В. Москаленко, А. Мудрик, Ж. Піаже, М. Раттер та ін.. Взаємозв'язок проблеми адаптації та соціального становлення особистості відображено в працях Б. Ананьєва, М. Бобнева, В. Бочарової, М. Галагузової, О. Леонтьєва, А. Петровського, Л. Рубінштейна та ін.. Проблеми соціальної дезадаптації вивчали Е. Александровський, С. Белічева, В. Каган, Н. Лусканова, В. Татенко та ін.. Питанням шкільної дезадаптації, її психологічним детермінантам, емоційним та соціально-психологічним факторам присвячені праці Н. Вострокнутова, Н. Максимової, В. Трубникова, Г. Федоришина та ін.); особливості виникнення шкільної дезадаптації у дітей молодшого шкільного віку досліджували Н. Белякова, О. Боделян, Л. Гармаш, Л. Дзюбо, Л. Закутська, Г. Кумаріна, М. Шамардіна та ін.. Л. Пономаренко розглянула питання психологічної профілактики дезадаптації учнів на початку навчання в середній школі, О. Скрипченко – поняття “адаптація – дезадаптація” для характеристики поведінки так званих “важких” підлітків.

© Н.В. Глушко, 2011

У статті поставлено завдання – визначити ключові соціальні та психологічні чинники, які сприяють дезадаптації старших підлітків, показники і фактори дезадаптації.

Для більш глибокого розуміння проблеми дезадаптації досить важливо розглянути співвідношення понять “адаптація” і “дезадаптація”. Поскільки адаптація являється необхідною стороною життєдіяльності живої системи, стійкий інтерес до даної проблеми розвивався як в природничих так і в соціальних науках. Дослідження розпочалось в загальній біології, що було пов’язано з пошуком законів розвитку органічної системи. Під адаптацією (від лат. *adaptatio* – пристосування) в біології розуміють пристосування будови і функцій організмів та їх груп до умов існування [10, с. 26]. Поступово даний термін почав вживатися і в соціально-педагогічних науках і означати процес пристосування індивіда до умов соціального середовища [12, с. 11].

Порушення процесів взаємодії людини з навколишнім середовищем в науковій літературі визначається терміном “дезадаптація”.

Деадаптація (від лат. префікса *de* або фр. *des.* зникнення, знищення повна відсутність) – це термін протилежний адаптації, суть якого виявляється у невідповідності соціопсихологічного і психофізіологічного статусу людини вимогам ситуації життєдіяльності, що не дозволяє їй адаптуватися до умов середовища свого існування [12, с. 118]. В науковій літературі знаходимо і інші визначення даного терміну, так Б. Алмазов, Т. Дічев, С. Раттер, А. Налчаджян, О. Вертоградов вважають, що дезадаптація – це процес порушення гомеостазу особи і середовища; порушення пристосування індивіда через дію факторів оточуючого середовища; порушення, “обумовлене невідповідністю природжених потреб особи з вимогами соціуму”; нездатність особи підпорядкувати власні потреби і прагнення соціальним вимогам [6, с. 26].

Л. Дзюбко розглядає дезадаптацію особистості як психосоціальний за своєю суттю процес, який визначається сучасною специфікою соціальної ситуації і виражається у неможливості успішно справлятися з рівнем і змістом завдань і проблемних ситуацій, які висуває соціальна ситуація розвитку [6, с. 38]. Ризик виникнення дезадаптації особливо небезпечний

в кризові. переломні моменти в житті людини, коли відбувається різка зміна “ситуації соціального розвитку” (Л. Виготський). Якщо брати до уваги дітей, то, як правило, виділяються три таких моменти: вступ дитини до школи, перехід до середньої школи (5 клас), і особливо небезпечний підлітковий вік.

Саме в цей період в особистості дитини відбуваються складні і суперечливі зміни, які дають змогу назвати цей вік перехідним, важким, кризовим. Характерними ознаками підліткового віку є швидкий, нерівномірний розвиток організму, що породжує нервозність, посилює збудливість, швидку втому. В цей період виникає почуття дорослості, розвивається самосвідомість, виникає потреба в самоствердженні. А тому особливості проявів і перебігу підліткового віку залежать від конкретних соціальних обставин життя і розвитку підлітка, його соціальної позиції в світі дорослих [11, с. 194].

Специфічними властивостями особистості підліткового віку є здатність до відокремлення від дорослих і орієнтація на референтну групу однолітків. В процесі міжособистісної взаємодії в останній з’являються нові нормативи і правила, які регламентують поведінку підлітків. Створення таких неформальних угруповань, з одного боку, може привести до самовизначення підлітків в просоціальних об’єднаннях, зокрема активізуватися його діяльністю в гуртках, спортивних секціях, тощо, а з іншого – самовизначення в асоціальних об’єднаннях, що гальмують розвиток його особистості [8, с. 195].

Самовизначення з’являється наприкінці перехідного віку, починаючи від старшого підліткового і завершується ранньою юністю. Потреба в самовизначенні проявляється як мотив формування смислової системи, в якій поєднуються уявлення про світ, про себе, а отже, сенс власного існування. Воно характеризується спрямованістю в майбутнє та двоплановістю і здійснюється через діловий вибір професії і через загальний, позбавлений конкретності пошук смислу свого існування [1, с. 2].

Розрізняють наступні типи дитячо-підліткової дезадаптації: соціально-психологічна та шкільна. Якщо соціально-психологічна дезадаптація охоплює широке коло порушень, які можуть виникнути у дитини під дією різноманітних складних соціальних умов, обставин її життя і розвитку (фактичне або соціальне сирітство, розлучення чи конфлікти в сім’ї, зміна місця

проживання або звичної обстановки, тривала хвороба, фізичний недолік та ін., то шкільна дезадаптація характеризує нездатність дитини виконувати запропонований обсяг і досягти бажаної якості навчальної, соціально-психологічної, поведінкової, ігрової та іншої діяльності, без здійснення якої вона не може відповідати соціальній позиції школяра. Таким чином, шкільна дезадаптація є явищем, яке не дозволяє зайняти позицію школяра по суті [13, с. 14].

Н. Вострокнутов розглядає шкільну дезадаптацію як сукупність трьох взаємодоповнюючих складових: невстигання у навчанні, фрагментарність і вибірковість загальноосвітніх знань, навчальних навичок (когнітивний компонент): порушення емоційно-особистісного ставлення до окремих навчальних предметів, навчання в цілому, вчителів, а також перспектив, пов'язаних з навчанням (емоційно-оціночний, особистісний компонент); систематичне порушення поведінки в шкільному середовищі і поза ним (поведінковий компонент). У більшості дітей можуть спостерігатися всі три вказані компоненти. Проте, переважання серед проявів шкільної дезадаптації якогось одного з них залежить, з одного боку, від віку і етапів особистісного розвитку, а з другого – від причин, що лежать в основі формування шкільної дезадаптації [13, с. 31].

Шкільну дезадаптацію підлітків пов'язують з:

- порушенням взаємостосунків з дорослими і однолітками (С. Белічева, Н. Максимова, С. Устименко, Д. Фельдштейн);
- зниженням успішності (Н. Вострокнутов, Т. Драгунова, Х. Ремшмідт);
- фрустрацію значущих потреб особистості підлітка (Т. Бочарьов, К. Ігошев, Е. Ільїн, В. Пирожков, О. Солодухова);
- виникненням правопорушень (О. Антонов, В. Васільєв, В. Войтко, Е. Драніщева, О. Зотова, В. Кондрашенко, В. Татенко, С. Яковенко);
- проявом суїцидних явищ та агресивності (Л. Жезлова, В. Тюріна, О. Бовть, Р. Охрімчук);
- негативними внутрішніми переживаннями, психогенними реакціями невротичного і соматичного характеру (А. Мозгова, А. Прихожан, В. Каган, Н. Толстих);
- акцентуаціями характеру (Е. Заїка, Н. Крейдун, О. Личко, К. Леонгард, С. Подмазін, А. Реан, А. Ячина);

- труднощами статевої адаптації (Г. Васильченко, А. Гадасіна, І. Кон, В. Каган, Д. Колесов, Н. Сельверева, О. Сечейко) [13, с. 16-17].

Шкільна дезадаптація має стійкі, тимчасові, нестійкі форми. Стійкі форми виникають за рахунок таких індивідуально-психологічних особливостей як акцентуація характеру, неадекватна самооцінка, порушення емоційно-вольової та емоційно-комунікативної сфер. До тимчасових нестійких форм шкільної дезадаптації можна віднести перш за все психофізіологічні особливості кризових періодів розвитку і кризи підліткового віку. Тимчасові форми можуть також викликатися різними конфліктними ситуаціями в школі, дома, з однолітками, переживаннями першої закоханості тощо [13, с. 24].

Н. Максимова вважає, що незадоволення базових потреб дітей є основою дезадаптації. Відомо, що потреба в позитивній оцінці дорослих, в спілкуванні з ровесниками, в прагненні зайняти позитивне положення в системі міжособистісних відносин колективу класу являються базовими, провідними для підлітка. Невдалі спроби їх задоволення створюють психотравмуючу ситуацію, котра при відсутності психологічної допомоги переходить в ситуацію неможливості задоволення життєво важливих соціальних потреб. В даному випадку виявляються незадоволеними цілий ряд потреб підлітка: потреба в позитивній оцінці значимих для нього дорослих (поскільки наслідком негативної оцінки педагога є негативна оцінка батьків); потреба в самоствердженні (так як низька успішність асоціюється з недостатнім рівнем розвитку здібностей, інтелекту); потреба в спілкуванні (поскільки в підлітковому віці думка вчителя багато в чому визначає думку однокласників, а низька успішність учня не сприяє покращенню його міжособистісних відносин в колективі класу) [9, с. 231].

Згідно з цією концепцією визначено чотири групи підлітків:

- 1) підлітки, у яких опір педагогічним впливам зумовлений несформованістю особистісних структур, низьким рівнем розвитку моральних уявлень та соціально-схвалюваних навичок поведінки (педагогічна занедбаність);
- 2) підлітки, у яких опір педагогічним впливам зумовлений особливостями в розвитку психічної діяльності (акцентуації характеру, емоційна нестійкість, наслідки мінімальної мозкової дисфункції, тощо);

- 3) підлітки, у яких опір педагогам і батькам викликаний невмілими виховними діями (оманлива чи ситуативна важковиховуваність);
- 4) підлітки, у яких опір педагогічним впливам викликаний функціональними новоутвореннями особистості (власне важковиховуваність) [9, с. 302].

Головними причинами виникнення процесу дезадаптації є: незадовільна організація навчального процесу; неврахування особистісних особливостей самої дитини і вікових новоутворень у роботі з дитиною; невідповідність запропонованих педагогами складних завдань можливостям дитини. Проте аналізуючи причини конфліктів між педагогами і підлітками не можна не враховувати, що фактор неуспішності є фактором дезадаптації [10, с. 28].

Організація навчального процесу впливає на дезадаптацію учнів, особливо якщо вона не передбачає взаємодії школярів, що ускладнює у них прояв особистісних якостей і приводить до неправомірного підвищення ролі успішності в оцінці однокласників [10, с. 39].

Соціально дезадаптовані поведінка виникає в більшості учнів за рахунок їхніх особистісних особливостей: неадекватна самооцінка, низький рівень потреби у спілкуванні, психічні розлади і акцентуації. Данні чинники призводять до порушення процесу спілкування, що призводить до низького соціометричного статусу в групі.

Рівень успішності і статус учня в школі впливає на статус в сім'ї. Відводить головну роль сім'ї в виникненні шкільної дезадаптації Е. Новікова, Г. Коритов, М. Сапоровська [10, с. 42].

На думку В. Кагана, шкільна дезадаптація відображає не слабкість дитини і не тільки недоліки школи і сім'ї, а являється проявом порушення "школа-дитина-сім'я" [5, с.14].

Соціально-психологічна тенденція в дослідженні шкільної дезадаптації включає аналіз ситуацій: учня, учителя, сім'ї. Зокрема, ми можемо говорити про неправильне відношенні учителя до учня, неправильну організацію навчального процесу і навчальної діяльності, авторитарного стилю педагогічного керівництва класом, про специфіку відношення до дитини в сім'ї, сімейний клімат [4, с. 28].

На думку різних фахівців (педагогів і психологів, медиків, юристів, соціологів та ін.) сімейні негаразди – одна з головних

причин, яка формує різні форми та види дезадаптації дітей та підлітків.

Г. Бочкарьова виділяє сім'ї з неблагополучною моральною атмосферою, з байдужим, грубим, неповажним ставленням до власних дітей, сім'ї, в яких нема емоційних контактів між старшими і молодшими, де переважає байдужість до потреб дітей при зовнішній благопристойності стосунків, тому дитина в такій сім'ї старається знайти емоційно значимі відносини поза сім'єю; сім'ї з нездоровою моральною атмосферою, де дітям прищепляються соціально небажані потреби і інтереси. В основу наведеної класифікації покладено емоційно-моральні переживання дітей, що зазнають тягара сімейної дезадаптації [2, с. 163].

На думку різних фахівців (педагогів і психологів, медиків, юристів, соціологів та ін.), сімейні негаразди – одна з головних причин, що формує різні форми та види дезадаптації дітей та підлітків.

Підсумовуючи вище сказане, можна виділити наступні компоненти елементів соціальної дезадаптованості школярів: переживання дитини через невдачі, а не помилки в діяльності самі по собі (Є. Новікова), оцінка навчальної діяльності як кризової, завищені вимоги батьків, тривожність і почуття вини з приводу своєї недосконалості (Т. Титаренко, Л. Лепихова); некритичне прагнення до лідерства, нерішучість, комформність (І. Корабейніков); пристосування до школи ціною відмови від розвитку (М. Бітянова); емоційна нестабільність, тривожність, агресивність, відчуження (М. Тихонова); відсутність спроможності прогнозувати наслідки соціальних дій, недостатній розвиток соціальних емоцій (радість за іншого, співчуття ображеному); змістовий бар'єр, ефект неадекватності (Л. Славіна, М. Неймарк, Л. Божович, Н. Максимов) [6, с. 42].

Можна зробити висновок, що в роботах ряду авторів, при аналізі шкільної дезадаптації акцент робиться не на результатах навчання, а на процесах соціальної взаємодії, емоційних переживаннях з приводу невдач, що дозволяє розглядати це явище в соціально-психологічній площині.

В зв'язку з цим надзвичайно важливою, але багато в чому не вирішеною, виступає проблема взаєморозуміння і адекватної спільної діяльності психологів, педагогів, соціальних працівників, адміністрації закладів освіти в процесі діагностичної і корекційної роботи в середовищі дезадаптованих підлітків. Означені проблеми і становлять сферу наших наукових інтересів.

Література:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 468 с.
2. Висоцкий В.И. Нарушение адаптации учащихся: проблемы, подходы, причины / В. И. Висоцкий // Народное образование. – 2006. – № 6. – С. 161-164.
3. Вострокнутов Н.В. Школьная дезадаптация: ключевые проблемы диагностики и реабилитация. Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков / Н. В. Вострокнутов. – М. : Педагогика, 1995. – 120 с.
4. Ісаєнко О.С. Агресія в системі комунікації “мати-дитина” як фактор соціальної дезадаптованості молодших школярів: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.05 / О. С. Ісаєнко. – К., 2007. – 204 с.
5. Каган В.Є. Психогенные формы школьной дезадаптации / В. Є. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 13-16.
6. Кононова М.М. Глибинні детермінанти психічної дезадаптації: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07 / М. М. Кононова. – Івано-Франківськ, 2009. – 214 с.
7. Лисенко І. М. Особистісне самовизначення підлітків з деліквентною поведінкою в референтному середовищі / І. М. Лисенко // Наука і освіта. – 2008. – № 3. – С. 195-197.
8. Лучинкіна А.І. Соціально-психологічні засоби корекції особистості школярів з соціально-дезадаптованою поведінкою: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / А. І. Лучинкіна. – К., 2008 – 204 с.
9. Максимова Н.Ю. Курс лекцій по детской патопсихологии: учебн. пособие / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 576 с.
10. Петрюк І. Показники і фактори шкільної дезадаптації / І. Петрюк / Рідна школа. – 2009. – № 10. – С. 24-28.
11. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. – 2-ге вид., стереотип. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко – К. : Академвидав, 2009. – 360 с.
12. Соціальна педагогіка: словник-довідник / [ред. Т. Алексеєнко]. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2009. – 542 с.
13. Федоришин Г.М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Г. М. Федоришин. – Р., 2002. – 234 с.

Проведен анализ сущности понятия школьной дезадаптации старших подростков в психолого педагогической литературе.

Ключевые слова: дезадаптация, социально-психологическая дезадаптация, школьная дезадаптация, старшие подростки.

The analysis of the essence of the notion of school maladjustment older adolescents in educational psychology literature.

Key words: maladjustment, social and psychological maladjustment, school maladjustment, older teens.

В.М. Оржеховська, м. Київ

ДУХОВНО-МОРАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФІЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ У ПОВЕДІНЦІ НЕПОВНОЛІТНІХ

У статті розглянуто питання закономірностей розвитку дитини. Педагогічні колективи мають їх враховувати у своїй педагогічній діяльності для вибудови виховних стратегій роботи з неповнолітніми.

Ключові слова: *духовно-моральні орієнтири, особливості вікової періодизації неповнолітніх.*

Духовність – фундаментальне надбання людини, в якому акумульовано всю людську культуру. Саме в царині культури (науці, мистецтві, релігії, моралі, праві), – як зазначає академік І. Бех, – створюються цінності, які привласнює у своєму розвитку особистість. Активно долучаючись до світу культури, вона й набуває духовності як вищого вияву людяності [1].

Формування духовного світу дітей і молоді, духовності як провідної якості особистості, велике і складне завдання, що стоїть у центрі уваги педагогів, вихователів, учителів, батьків, широкої громадськості. Особливої актуальності воно набуває сьогодні, коли складності соціально-економічного і політичного розвитку боляче вразили молодь через зниження рівня життя, соціальну незахищеність, явне і приховане безробіття, невизначеність моральних орієнтирів у політиці держави і в повсякденному житті. Засоби масової інформації та комунікації дедалі більше пропагують агресію, насильство, моральний релятивізм, конформізм, цинічно-гедоністичне ставлення до повсякдення. Ці процеси посилюються зниженням рівня виховної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, кризовим станом сучасної сім'ї. Сучасна сім'я і школа найбільш вразливі до збільшення негативних проявів у поведінці дітей.

Уже в першому класі учителі помічають дітей, які завдають клопоту: непосидючі; нервові, капризні, свавільні, агресивні і т. ін. А 2-3 дитини в класі такі, у яких ці якості проявляються особливо виразно, і нерідко “в букеті”. Яка їх природа, де

причини, а головне – як зарадити дитині і підкоректувати поведінку. По-різному намагаються відшукати шляхи до “важкої дитини” педагоги, психологи, лікарі, соціологи, юристи. Колись, як ми кажемо, “до революції”, ці явища були предметом вивчення моральної психології, від якої відмовилися в середині 20-х років. Якраз з позицій моральної психології ми спробуємо підійти до проблеми виховання наших дітей.

Допомогти дитині ми можемо лише тоді, коли чітко знаємо витоки тих чи інших проявів у поведінці дитини. А починається становлення дитини з моменту її зачаття, з духовного розвитку дорослого і дитини. Резерв сил, які будуть у майбутньому підтримувати людину до самої смерті, у проявах правди, добра, у справжній любові до людей і до себе закладаються у перший період – внутріутробний. Точніше дитина в утробі матері накопичує духовну здатність спиратися на той чи інший об’єм благодатних сил.

Відомий російський психолог М. Осоріна наголошувала на тому, що дитина в утробі запам’ятовує душевний стан матері, її ставлення до батька, дітей, якщо вони є, до власних батьків, тобто дідуся і бабусі, і взагалі до всіх людей, з якими вона зустрічається вдома і на роботі. Дитина внутрішнім, духовним зором фіксує стан душі матері. Ось іде злоба на матір чи свекруху. Відповісти можна по-різному: злобою чи терпінням, прощенням чи любов’ю. Виходить так, що терпіла, терпіла, поки було сили, потім дійшла до стану душевного дискомфорту, безсилля, відчаю. Зірвалась у досаду, образу, розчарування, гнів. І цей стан душевної скудності зафіксувався дитиною як нездатність матері любити, турбуватися, терпіти. Природно, що такі діти після народження легко зриваються на істеріку, злобу. Трохи зачепи – починається плач, трохи вимоги – у відповідь упертість чи гнів. У дитини немає сил бути у доброму ставленні до людей [2].

Далі настає *період до 3 років*. Це період душевного розвитку. У цей період фіксується спосіб спілкування, передусім батьків дитини. Як відбувається таке спілкування? Уважно, душевним зором, почуттям вглядаються діти у дорослих, у те, що відбувається не лише в їх зовнішній поведінці, а й у те, що відбувається *на душі* кожного з них. Не моргаючи, але з щирістю малюк може дивитись на дорослого по декілька хвилин. Інколи дорослі від цього навіть ніяковіють, не розуміючи, що в них

привернуло увагу малюка, а малюк буде дивитись кудись вглибину, всередину, у дорослого, дивитись просто і серйозно.

Нерідко мати після сварки з чоловіком іде до малюка, привівши заздалегідь у порядок міміку обличчя, тон голосу. Вона думає, що тим самим приховала від дитини неприємну подію. Однак *на душі* в неї неспокій. Сплески роздратування, обіди продовжують жити. І вона не здогадується, що малюк *душевним зором* відчуває і фіксує не стільки зовнішню поведінку, скільки внутрішній стан її душі.

Багато матерів помічають, що діти на одних дорослих реагують плачем, до інших тягнуться, хоч і бачать їх уперше. Якимось чином діти розпізнають дорослих інколи навіть знаходячись в іншій кімнаті, заливаються плачем і не можуть заспокоїтись до тих пір, поки чужа людина не піде.

Отже у цей період діти фіксують поведінку і взаємостосунки дорослих і подібним чином будуть поводити себе у майбутньому своєму батьківстві. І лише після 30, а інколи після 40 років у них поступово відкривається бачення власних помилок. І ми починаємо бачити навкруги, що те, проти чого ми боролись у своїх дітях (а їм уже інколи 20-30 років), виявляється *посіяно нами*. І поки ми цього в собі не перебудуємо, в дітях перебудова відбутися не може.

Вік 3-5 років – це вік тілесного розвитку, коли зовнішньою домінантою психічної діяльності дитини є гра, а внутрішньою – набуття смислу, життя. Йде активізація здібностей, діти грають у дорослі ігри: дочки-матері, продавці-покупці, застілля і т.д. Вони підмічають дуже тонко те, чим дорослі живуть. І тут дуже значимим є не просто те, в що грають, а як грають, який вкладають дорослий смисл – б'ють своїх “дітей”, сваряться, проявляють істеричну образливість, б'ються і т.д. Діти грають у доросле життя.

У віці 5-7 років такі діти проявляють дуже сильну неврастенію, виставляють своє “я сам”, і наполягають на ньому з упертістю, або ж часто капризують, ображаються, постійно хворіють, підсвідомо використовуючи хворобу, як засіб управління увагою і вчинками батьків. Потім у віці 12-14 років вони душевно нестійкі, швидко доходять до стану істерики, внутрішнього занепаду, злобливості, жорстокості, черствості і т. ін. У них просто не вистачає душевних сил. Мати не дала цих душевних сил, вона сама їх не мала, бо сама знаходилась у

глибокому безсиллі перед подіями навколишнього життя (на роботі чи вдома), і це все переживаючи, вона і зафіксувала у своїй дитині.

З 5 до 7 років праця стає центром внутрішньої уваги дитини.

У моральній психології виділені три види трудової діяльності: самозабезпечення (самообслуговування), робота і праця.

Самозабезпечення – це дія із задоволення особистих потреб людини (дитини) у харчуванні, тілесному комфорті, затишку. *Робота* – це дія за здібностями, тобто різного роду заняття: розумові (інтелектуальні), музичні, художні, ремісничі, спортивні і т.д. І, нарешті *праця* – це той чи інший відгук на потребу чи виконання трудової дії із послуху (любові). Останнє є тим, до чого дитина відкрита на внутрішньому плані. А на зовнішньому у неї відкрита готовність до роботи. І від батьків залежить, що у дитини закріпиться, куди піде фіксація великих резервів душевних сил.

Часто ми чуємо скарги від батьків. Мовляв, приходять син із школи, і 4-5 годин без перерви слухає музичні записи. До того ж активно слухає, а не дрімає.

Спробуйте, любі дорослі, годинами нічого не роблячи, слухати музику. У нас для цього *сил не вистачить*. А у підлітків вистачає. Звідки?

І тут виявляється після розмов з мамами таких підлітків, що, коли дітям було по 5-7 років, вони саджали їх перед телевізором і займалися домашніми справами – їм так було зручно. І немає нічого дивного в тому, що душевні сили для виконання видовищних дій у підлітків зафіксувалися більше, а на трудові дії їх майже немає. Або така ситуація. Приходить учень із школи. Мама йому радить не роздягатися і сходити до магазину, який поруч – десять хвилин в обидва кінці. І тут у підлітка в душі начебто “усе упало”. Він розчарований. Іти не хочеться. Мама сердиться, каже, що син егоїст. Вона просто не розуміє, що у сина *немає сил* для виконання дії за потребою. Це для нього праця, яка вимагає величезних зусиль над собою з переводу сил душі від видовищ на потреби сім’ї. У дитинстві у 5-7 років мама не створила йому умов правильної фіксації. І виправити це непросто.

Наш лозунг “Дітям щасливе дитинство” десь із 30-х років дав поштовх до переваги розважального над трудовим. До цього дитинство було часом підготовки до дорослого, складного,

трудового і відповідального життя. Замість цього з'явилося життя безтурботне.

Згадаємо нас 40-45-річних, вихованих у безтурботності, у всілякій поблажливості. Розвивали в нас всілякі здібності – музичні, заняття з іноземної мови і т. ін. І тому математик може провести в інституті 10-12 годин, енергійно працюючи, чи організатор якихось справ може пробігати цілий день, домовляючись, координуючи, утрясаючи... Сил на це йде багато, і вони, безперечно є. А спробуй попросити дома виконати якусь роботу – щось прибити, погладити білизну – зразу ж людина відчуває, як *щось упало* в ній. Немає жодних сил братися за справу. Просить відкласти. Домашні погоджуються, і тут чоловік сідає за робочий стіл і залюбки працює 2-3 години. Сили з'явилися. Виходить, за потребою *сил немає*, по роботі – є.

Або візьмемо жінок. Хтось терпіти не може прати, мити підлогу, хтось – прасувати. Треба себе примушувати, а це вже мука мукою. Комуś не має сил готувати їжу, комуś втішити чоловіка. Це значить, що період з 5 до 7 років, тобто період становлення трудового відгуку був проведений в неробстві, байдикуванні і безпечних іграх. Насправді ж усі народи інтуїтивно знали про цей період і намагались, щоб діти 5-7 років 2/3 вільного часу проводили в праці, причому результативній, адже діти все дуже конкретно сприймають.

У цій проблемі є ще один дуже цікавий зв'язок: “праця – гроші” і “праця – людина”. Часто людина починає працювати лише після закінчення навчального закладу в 20-25 років. І нерідко людина просто не розуміє, *що від неї хочуть*. Від неї чекають просто роботи, а тут немає внутрішнього потягу до неї. Тому потрібні зовнішні опори у вигляді грошових стимулів, престижу, погрози покарання і т.д. В її пам'яті немає таких образів (а якраз вони спонукають людину до дії), в яких робота була б поєднана з людьми. Скажімо, продукт, який вона випускає, був би призначений безпосередньо для людей, тим більше, коли це харчовий продукт. Якщо він випускає одяг, душею він відчув би хто буде її носити, і для них би робив. А ось цього зв'язку у людини немає, тому що конкретно в дитинстві не зафіксувалось, а отже і внутрішньо вона цього не розуміє. Вона може зрозуміти лише один зв'язок “робота – гроші”. Зв'язку

“робота – людина” сьогодні практично не існує. І в цьому катастрофа. Важко в цих умовах домогтися якості продукції. Людина не має сил для цього. Інша справа – за погану якість покарають грошима, тоді вона буде вимушена видавати якість, але така якість не забезпечена резервами душевних сил. Тоді така робота стає надто важкою і людина її уникає. І не лише молодь, але і дорослі також нерідко уникають роботи, тому, що у нашому дитинстві уже не було традиції трудового становлення. А якщо не закладено в дитинстві працелюбство, у подальшому житті буде дуже важко. У людини може не вистачити душевних сил не лише для якісної роботи, а й взагалі бажання посправжньому трудитись.

Не дивно, що лише не більше 20% підлітків охоче допомагають батькам у домашньому господарстві (праця за потребою).

Крім трудового становлення у віці 5-7 років відбувається і становлення духовне. Це час строгої слухняності і любові, коли батьківська строгість від любові зустрічає згоду дитини у вигляді слухняності не від страху, а від любові. Це час особливої активності волі, свободи, коли вчать розрізняти і робити вибір. Вчать розрізняти послухність і свавілля, любов і бажання, совість і безсовісність. Коли до 5 років ще можна миритися з настирним дитячим “Я сам! Не хочу цього, хочу того! Не хочу так, хочу по-іншому!”. Якщо це “я сам” до 5 років у ряді випадків ще дозволено, навіть необхідно, як навчання самостійній дії (за умови, коли це не суперечить совісті), то після п’яти років воля дитини повинна вводитись у рамки строгої слухняності.

Воля дитини навчається вибору совісного, духовного через слухняність до батьків. Така слухняність може бути праведною і неправедною. Якщо слухняність зі страху, вона неправедна. Ще більш шкідлива слухняність через лестощі, заради похвали чи бажання щось із цього мати. Діти демонструють таку слухняність завжди лише у тих випадках, коли батьки власними діями створюють для цього умови. Коли строгість батьків супроводжується роздратованістю, істерикою, народжується *послушність зі страху*. Нестримана перебільшена похвала породжує *похвалу через лестощі* чи з бажання догодити тому, хто хвалить (діти часто намагаються бути хорошими лише тому,

що їх за це багато хвалять), обіцяють винагороду, різні посули (“Якщо зробиш те, одержиш це”), що приводить до *слухняності з бажанням мати*.

Праведна слухняність іде від любові до батьків. Люблю, тому і слухаюся. Любов у цьому віці закладається і як почуття шанування батьків. Почуття, яке сьогодні у багатьох втрачене. Воно нерідко замінюється *прагматичною повагою*. Через повагу до сили, чи повагу до тих, від кого щось мають. Поки маю – поважаю. Перестав одержувати – забув поважати. Доки вчиться – поважає тих, чи інших вчителів. Закінчив школу – забув, адже перестав одержувати. І так усе життя. Поважаю доти, доки маю, чи поважаю, тому що боюся, чи поважаю, тому що схилиюся (створення кумиру).

Активна воля дитини у цьому віці спирається на той образ, який піднесли їй батьки своїм життям до п’яти років і продовжують це робити з 5 до 7 років.

Якщо самі батьки уникають образів совісті, діють свавільно, дитина також при активізації волі буде все сильніше показувати своє “Я”. І тут уже чия воля виявиться активнішою і сильнішою. Батьківське свавілля над дитиною породжує бажання одержати від неї бажане за всяку ціну. Стосунки розвиваються до тих пір, поки мати чи батько “не зламаються”. Після злому починається нестримний крик, побої, злоба чи відчай, плач чи підкорення волі дитини, поблажливість, виконання усіх примх дитини.

Любов же до дітей, на відміну від свавілля, може проявлятися в істинній строгості, яку діти сприймають. Строгість оберігає дітей від їх же свавілля, захищаючи в них красоту і чистоту сумління, бережливість і турботу до почуття шанування батьків, бережливість і турботу до почуття любові.

У віці з 7 до 10 років провідним видом діяльності є навчальна – на зовнішньому плані, на внутрішньому – учнівська. Виявляється, дуже мудро в природі все побудовано. Спочатку набуття духовних сил в утробі матері, потім здатність до спілкування від народження до 3-х років, потім смисл життя (від 3 до 5), фіксація праці і послухності (до 7 років). І, нарешті, здатність навчатися (від 7 до 10 років), тобто те, без чого в принципі неможливе у подальшому набуття майстерності. У віці від 7 до 10 років душевне становлення для дітей є, напевне, провідним. При цьому, якщо до 7 років у стосунках з дорослими

фіксувалась слухняність, то з 7 років з неї появиться в душі дитини жива дія – повага до дорослих – до батьків, до вчителя.

Є ще одна характерна особливість. Діти, які з радістю пройшли перші 3 роки навчання і зафіксували навчання як *радість*, усе життя будуть здатні навчатися. Для них буде легкою справою інститут, для них неважко буде і в 30-35 років при необхідності пройти курси підвищення чи зміни кваліфікації. Навіть у 70 років такі люди здатні навчатися. І така глибока закладка відбувається у віці від 7 до 10 років.

Підлітковий вік – це перехідний рубіж смислової перебудови, переоцінки цінностей, коли дуже важливо для дитини душевні сили. Якщо ж їх немає, то цей рубіж вона проходить дуже важко. Сьогодні цей вік дає великий відсоток дуже сильних зривів. Діти, що недоотримали в утробний період повноти материнського спокою, повноти душевної наповненості, у цей період дають психічні зриви, прояви різних поведінкових девіацій.

Ці закономірності розвитку дитини мають чітко усвідомлювати педагогічні колективи, вибудовуючи виховні стратегії роботи з неповнолітніми.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : [наук. вид.] / І. Д. Бех. - К. : Либідь, 2003. - 280 с.
2. Осорина М. Секретный мир детей. В пространстве мира взрослых : [учебное пособие] / М. Осорина. – С-Пб. : ПИТЕР, 1999. – 288 с.
3. Оржеховська В. Духовність і здоров'я : [навч. посіб] / В. М. Оржеховська. – Черкаси, 2007. – 216 с.

В статье рассматриваются вопросы закономерностей развития ребёнка. Педагогические коллективы должны их учитывать в своей педагогической деятельности для учёта воспитательных стратегий работы с несовершеннолетними.

Ключевые слова: *духовно-нравственные ориентиры, особенности возрастной периодизации несовершеннолетних.*

The questions of conformities to the law of development of child are examined in the article. Pedagogical collectives must take into account them in the pedagogical activity for the account of educate strategies of work with minor.

Key words: *spiritually-moral orientiry, features of age-dependent division into the periods of minor.*

УДК 37.017. 4

Т.Є. Федорченко, м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ

У статті досліджено соціально-педагогічні детермінанти девіантної поведінки школярів, розкрито зміст найбільш актуальних.

Ключові слова: *девіантна поведінка, соціально-педагогічні детермінанти, агресія, насильство, бездоглядність, кримінальна субкультура, відсутність ювенальної юстиції.*

Девіантна поведінка – це складний соціальний та психолого-педагогічний феномен, який виходить далеко за рамки однієї науки і є територією вивчення наук, об'єктом яких є людина, і яка в силу складності поведінкових порушень вимагає добре організованої системи впливів.

Аналіз причинних факторів девіантної поведінки впродовж багатьох тисячоліть незмінно залишається у центрі інтересів вітчизняних та зарубіжних досліджень у різних колах наукового пізнання: соціології, психології, педагогіки, медицини, психіатрії, права.

Аналізуючи соціально-педагогічні детермінанти девіантної поведінки, слід, насамперед звернути увагу на соціально-економічний устрій суспільства, політичні, економічні проблеми, суспільну мораль та моральні цінності, що притаманні суспільству в перехідний, кризовий період, на сім'ю, загальноосвітній навчальний заклад, неформальні угруповання.

Проблема девіантної поведінки неповнолітніх та виникнення причин такої поведінки посідає чільне місце у наукових розробках як вітчизняних вчених, так і зарубіжних: юридичний напрям (Ю. Антонян, С. Бородін, К. Ігошев, В. Кудрявцев, В. Кривуша, В. Тюріна) досліджує сутність, причини, умови протиправної поведінки неповнолітніх, визначає форми, методи превентивного впливу на девіантну поведінку; вивчення негативної поведінки і технології її подолання (А. Адлер, А. Бандура, Р. Бернс, Е. Дюркгейм, Ч. Ломброзо, Р. Мертон, О. Райх, К. Роджерс, В. Франкл, Фромм, К. Хорні, Р. Шварц, Б. Штольц та ін.); сучасні дослідження девіантної поведінки школярів та її причин (І. Данченко, О. Змановська, Ю. Клейберг, І. Козубовська, В. Кондрашенко, Т. Малихіна, С. Немченко, Н. Онищенко, В. Оржеховська, Л. Семенюк, В. Терещенко).

© Т.Є. Федорченко, 2011

Мета статті – проаналізувати соціально-педагогічні детермінанти девіантної поведінки школярів у сучасних умовах.

Однією з причин девіантної поведінки школярів є *погіршення стану здоров'я школярів та вживання учнями психоактивних речовин*.

За даними МОЗ України за час навчання у загальноосвітньому навчальному закладі учень втрачає щонайменше третину свого здоров'я, зокрема: порушення зору зменшується у 3 рази; порушення постави погіршується у 4,6 рази; сколіоз збільшується у 15 разів; порушення слуху погіршується в 1,3 разів; хвороби нирок збільшується у 1,5 рази; хвороби органів травлення збільшується 2,5 рази; хвороби нервової системи частішають у 2 рази (треба зауважити ще й на те, що кожна третя дитина народжується з різними відхиленнями у розвитку нервової системи); хвороби ендокринної системи збільшуються у 2,5 рази. Треба зауважити ще й на те, що кожна третя дитина народжується з різними відхиленнями у розвитку нервової системи.

Існує прямий зв'язок між захворюваннями і девіантною поведінкою та можливостями опанувати навчальний матеріал. Через постійні невдачі в школі школярі відчувають психологічний дискомфорт, потрапляють у ситуації, що змушують їх шукати нове середовище асоціальної спрямованості. Втрачену гідність вони прагнуть компенсувати протиправною поведінкою. Так, за даними нашого дослідження, у стані підвищеної стурбованості постійно перебуває дві третини школярів. Тому особливо важлива роль соціально-педагогічних чинників у визначенні шляхів запобігання втрати психічної рівноваги, психічних захворювань, зокрема психозів і неврозів, суїцидних намірів. Для половини хворих дітей ця проблема загострюється. Згідно нашого дослідження, 40% підлітків із девіантною поведінкою перебувають на профілактичному обліку в лікувальних установах з приводу серцево-судинних, кишково-шлункових захворювань, захворювань дихальних шляхів, нервової системи тощо. У таких підлітків виявляються ознаки соціальної дезадаптації, у тому числі: порушення адаптації до шкільного навчання: низька успішність (57,6%), конфлікти з однолітками (53,3%), непорозуміння з педагогами (35,7%). При цьому у 35,7% підлітків визначався стан легкої шкільної дезадаптації, у 64,3% – порушення адаптації було явним і проявлялося в різних формах

вчинків та негативної поведінки. Результати аналізу стану репродуктивного здоров'я та морально-статевого виховання неповнолітніх свідчать: рівень поширення куріння серед учнівської молоді зростає. Так, пробували курити принаймні раз у житті 78% опитаних хлопців і третина дівчат, починали курити з 10-14 років. Серед підлітків 10-14 років майже 65% хлопців та 40% дівчат спробували курити у віці до 10 років. Ще 24% хлопців та 32% дівчат – до 12 років.

На стан здоров'я негативно впливає вживання учнями психоактивних речовин. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я Україна в числі "лідерів" – 8-ме місце у світі за вживанням алкоголю 11-річними підлітками, 16-е серед 13-річних, і 20-е – серед 15-річних. Кожен п'ятий підліток вживає алкоголь раз на тиждень, кожен десятий – 2-3 рази на тиждень. Шосте місце у світі Україна займає за станом куріння 11-річних, 8-е – серед тринадцятирічних, і 3-є – серед п'ятнадцятирічних [4].

Згідно з соціологічними дослідженнями, які провів у 2010 році Харківський інститут неврології, психіатрії і наркології АМН України 3% дітей мають психічні відхилення, серед учнів 9-10 класів (вік 13-15 років) 36% хлопчиків і 28% дівчат вживають алкогольні напої кожний день. У 2009 році на профілактичному обліку, пов'язаному з алкогольним отруєнням було зареєстровано 3485 підлітків. Найбільш ранній вік вживання алкоголю в Україні – 5-7 років. Середній вік вживання трамадолу, марихуани, амфетамінів – 11-14 років (дані представників Асоціації психіатрів) [4].

Отже, як системне явище, серйозним соціально небезпечним дестабілізуючим фактором у середовищі підлітків є розповсюдження психоактивних речовин.

За даними кримінальної міліції у справах дітей в Україні є, по-перше, сильний пресинг міжнародної наркомафії, яка вважає Україну транзитною і технологічною базою для обігу наркотиків. По-друге, існуючі в національному просторі традиції вживання алкоголю, слабо контрольована реклама лікарських препаратів, слабкість контролюючих та корупція силових відомств. По-третє, на регіональному та місцевому рівнях Україна відзначається наявністю широкого попиту на алкогольні напої, великою кількістю алкоголізованих громадян, дисфункціональних сімей. Наприклад, статистична інформація та підтвердження негативних тенденцій соціологічними дослідженнями свідчать про наявність

згаданих проблем у промислових регіонах України. Серед чинників поширення вживання психоактивних речовин дослідники відмічають соціально-психологічний дискомфорт, недостатність або відсутність виховного впливу сім'ї, слабкість соціальної інфраструктури, ціннісна дезорієнтація неповнолітніх тощо, на тлі яких вони стають більш вразливими до впливу наркотичної субкультури [3; 5].

До другої причини девіантної поведінки школярів ми віднесли недоліки виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу.

Часто відхилення в поведінці дітей відбуваються з вини педагогів. Адаже нетактовність, байдужість, несправедливість, жорстокість учителя у ставленні до учнів самі по собі аморальні та протиправні. Непоодинокі випадки, коли некваліфікованість, черствість педагога штовхала дитину до виникнення девіантної поведінки чи навіть самогубства..

Нашим дослідженням накопичений багатий статистичний матеріал з вивчення особливостей навчальної діяльності, спрямованості інтересів і комунікативних зв'язків школярів з дезадаптацією поведінки. Так, 49% періодично відвідували школу, 10% – не ходили до школи зовсім. Вражаючий факт: щороку десятки тисяч дітей не з'являються до навчальних закладів. Лише після активних дій кримінальної міліції у справах дітей до навчальних закладів вдається повернути майже 25 тисяч дітей. У неповнолітніх, яких повернули до навчального закладу, виникають проблеми з адаптацією до навчальної діяльності та шкільного колективу. Як правило, у них досить складні стосунки з класним колективом. У 78% – не було спільних інтересів з однолітками, 54% – ні з ким у класі не спілкувались, а мали друзів у дворі чи на вулиці і, як правило, старших за віком. При проведенні соціометричного опитування, 45% таких важковиховуваних потрапили до групи ізольованих школярів, 73% з них одержали негативний вибір. Ці дані ще раз свідчать про те, що ярлики “педагогічно занедбані” та “важковиховувані” негативно впливають на рольові статуси в класі. Природно, що ці підлітки перебувають у позиції аутсайдерів, мають дуже низький імідж, намагаються ізолюватись від колективу однокласників. Їхні вчинки часто конфліктні, а характер емоційних переживань позначається на здатності до навчання, дотриманні дисциплінарних та моральних норм.

Варто зупинитися на такому важливому чиннику, що спричиняє девіантну поведінку – як агресивність. У структурованому вигляді агресія проявляється у вигляді агресивної поведінки або агресивних дій. Агресія – це одна із форм реагування на різні неприйнятні у фізичному і психічному відношенні життєві ситуації, які викликають стрес, фрустрацію. Агресивні дії виступають в якості: засобів досягнення якоїсь мети; способу психологічної розрядки; способу задоволення потреб в самореалізації і самоствердженні.

Прояв дитячої агресивності являє собою одну з розповсюджених форм порушення поведінки. Сюди відносяться неслухняність, роздратування, забіякуватість, жорстокість. У більшості дітей спостерігається пряма та непряма вербальна агресія – від скарг і агресивних фантазій до прямих погроз і звинувачень.

Основними причинами прояву агресивності є: бажання повернути до себе увагу однолітків, батьків та інших дорослих, одержати бажаний результат, бажання бути лідером, принизити іншого з метою підкреслити свою вищість.

Помилки виховання дітей у сім'ї.

Сім'я та навчально-виховні заклади є природними агентами позитивної соціалізації. Водночас, вони можуть виступати і провокуючими чинниками.

Сучасні дослідження Т. Алексєєнко, І. Ганишиної, В. Оржеховської та практика вказують, що у 60-80% випадків механізм протиправної поведінки був “запущений” недоліками сімейного виховання. Виявлено три основні варіанти криміногенної позиції сім'ї: небажання, невміння і неспроможність виховувати дітей [1, с. 22].

Яскраво виражені і три основні форми криміногенного впливу сім'ї на духовний світ та поведінку неповнолітніх: активне залучення їх до пиятики, вживання психоактивних речовин, бійки, сварки, розбещеність у сім'ї, скоєння злочинів; “пасивний приклад” безкарної антигромадської поведінки, яку підліток сприймає як стереотип звичайної повсякденної, моральної поведінки; виштовхування дітей на вулицю, їхнє розчарування батьками, відчуття власної меншовартості. У свою чергу, така дезорганізація впливає на психічний стан населення, породжує уявлення безкарності в однієї частини населення, що сприяє зростанню віктимності.

У сучасному суспільстві визначилася тенденція до зниження рівня батьківського виховання. Сім'я – природне середовище соціалізації дітей. Але все більше їх втікають з рідної оселі. Проблеми стають дедалі гострішими. Знижується доступність освіти для дітей з неблагополучних сімей. Це стосується нездатності сімей забезпечити якісну освіту: побутові умови, доступність навчальної літератури, повноцінне харчування тощо. У сукупності негативних чинників дисфункціоналізації сім'ї відбувається розвиток негативних явищ у соціальній, побутовій, дозвіллевій сферах. Ті сім'ї, в яких не забезпечуються нормальні умови виховання, вважаються як дисфункціональні, й у разі виявлення кричущих вад виховання та розвитку, батьків обмежують у дієздатності впливу, або відбирають у них права на виховання дітей. Можна з різних позицій ставитися до такого явища. Тут існує велика кількість гуманітарних і суто політичних проблем. Але на сьогодні будь-яка держава у світі не має інших важелів впливу на недобросовісних батьків (М. Алемаскін, С. Белічева, О. Гонєєв, М. Раттер, І. Трушина, Ю. Юричка).

Встановлено, що найтипівішими помилками сімейного виховання є: дефіцит позитивного спілкування батьків з підлітками; відсутність у дорослих стійких власних моральних устоїв; організація життя в сім'ї не сприяє формуванню у дитини моральних звичок; батьки не знають і не розуміють внутрішнього світу своєї дитини; недобррозичливе, грубе ставлення дорослих до підлітка [3; 5].

Дослідження моделей негативної поведінки підтверджують, що наявність різких негараздів між подружжям впливає на психічний та соціальний розвиток дитини. Майже 2 млн. дітей в Україні виховуються в сім'ях, де поганий мікроклімат негативно впливає на психіку та адаптаційні моделі. За свідченням даних кримінальної міліції у справах дітей 80% підлітків, засуджених за крадіжки виховувались у дисфункціональних сім'ях, решта, – тобто кожен п'ятий – у формально благополучних сім'ях, де матеріальний рівень достатній для задоволення нормальних соціальних потреб неповнолітніх, розвитку їхніх інтересів, але забезпечений цей рівень за рахунок легкої наживи. У таких сім'ях моральна атмосфера, соціальна позиція і ціннісні орієнтації носять егоїстичний характер. Серед багатьох чинників слід звернути увагу на відсутність духовного благополуччя [2].

Отже, сьогодні зайве говорити про здатність багатьох батьків подолати негативні прояви у поведінці дітей. Поряд з традиційними вадами в сімейному житті, що супроводжують поведінкові девіації, з'явилися й такі відхилення: соціальна неспроможність батьків до виховання дитини, порушення емоційної структури сім'ї, знищення виховних цінностей, загроза розлучення, насилля, матеріальна скрута. У нашій країні сім'я взагалі соціально незахищена.

Негативний вплив асоціальних груп однолітків, підліткова субкультура.

У групі соціально-педагогічних детермінант, що впливають на формування особистості школяра, деструктивну роль відіграє неформальна асоціальна група однолітків. Найбільш вираженими якостями неформальних груп асоціальної спрямованості є наступні: нігілізм, заперечення соціально корисних цінностей, норм, установок; відчуженість від життя і діяльності соціальних груп; зневага до інтересів суспільства, що виражається в порушенні суспільних моральних норм: злочинство, хуліганство, пияцтво, наркоманія та інші негативні прояви; групова пасивність і байдужість до соціально значимих цінностей; моральна потворність міжособистісних стосунків, що виражається в круговій поруці, помилковому товаристві, егоїзмі й егоцентризмі; наявність спільної асоціальної діяльності, стосунків і спілкування, спрямованих лише на задоволення утилітарних інтересів і потреб; дія асоціальної субкультури, тобто групових норм, ритуалів, табу тощо; неконтрольованість асоціальної поведінки групова захищеність, солідарність учасників групи. Антисоціальні угруповання – скінхеди, кислотники, толкієністи, екстремали.

Вплив неформальної групи з антисоціальними тенденціями на девіантну поведінку школярів дуже великий. Особливо часто під вплив асоціальної групи потрапляють підлітки малодисципліновані, невстигаючі, що не зуміли встановити правильні взаємини з товаришами у класі і вчителями.

Негативний вплив засобів масової інформації, Інтернет на розвиток девіантної поведінки школярів. У нашому дослідженні ми з'ясували, що відчутну роль у поширенні девіантної поведінки серед неповнолітніх відіграє сучасний екран. Дослідники різних країн одноставно стверджують, що фільми, які містять агресивні та насильницькі дії, є причиною 17-20% актів насильства, що відбуваються в реальному житті.

Демонстрування практично щодня насильства за допомогою телебачення (мультфільми, фільми, передачі) і відео зміцнює думку школярів про насильство як цінність і засіб засвоєння усталеної поведінки. Дитина легко засвоює побачені цінності, манери і норми поведінки, оскільки процеси осмислення, оцінки і розмежування реальності і фантазій розвинуті ще недостатньо. Побачену агресію вона може переносити у своє повсякденне життя з власними цілями. Крім того, зростає толерантність, ступінь сприйнятливості до насильства.

Результати нашого аналізу доводять, що телевізійне насильство особливо небезпечне для маленьких дітей, у віці до 8 років, тому що вони не можуть точно розрізнити – де починається реальне життя, а де закінчується фантазія. Жахи кіно вони сприймають як реальність.

З огляду на зазначене вище, телебачення справедливо звинувачують у зростанні злочинності. Статистика підтверджує, що випускник школи є свідком 18 тис. злочинів, 50% убивств скоюються під впливом демонстрації насильства на телеекрані [3; 6].

За результатами нашого дослідження, вплив мережі на свідомість дитини досить відчутний, її популярність та значення перевершило всі очікування. Інформаційні масиви в Інтернеті інколи сягають величезних обсягів та налічують безліч бібліотек, посилань на інформаційні сервери тощо. Школярі шукають відповіді на свої запитання саме там, в Інтернеті, де їх ніхто не бачить і не знає, де вони можуть робити що завгодно, отримувати доступ до будь-якої інформації. Однак інформація, що знаходиться в мережі не завжди корисна для дітей. Так, мережа Інтернет перенасичена різними порносайтами, запрошеннями підлітків та дітей на так звану “роботу” до різноманітних агентств, рекламою, що приваблює і демонструє красиве життя та збагачення за рахунок рабської, по суті, роботи для дитини. Крім того, вже наявність у мережі такої інформації та її доступність є насильством над свідомістю дитини.

Жорстоке поводження з дітьми. У процесі дослідження ми виявили, що у нашому суспільстві ще не відпрацьований механізм вирішення подібних ситуацій, необхідне проведення навчання фахівців, які займаються дітьми. Соціальні педагоги, вчителі, лікарі, як правило, першими помічають ознаки

насильства серед дітей. Дуже важливо, щоб вони вміли вчасно реагувати і вирішувати такі проблеми. Якщо буде визначений механізм реагування на факти насильства і процедурні правила (наприклад, у випадку консультації дитини: де, хто і як має право консультиувати, хто і за що відповідає), то зменшиться різниця між реальними і встановленими випадками. Причинами відмови від повідомлення можуть бути: невпевненість у розпізнанні (чи це насильство?); побоювання порушити права батьків або ускладнити свої стосунки із сім'єю; і головне, стосунки між сім'єю і жертвою. Безсилля владних структур, відсутність підтримки з боку школи і суспільства негативно позначаються на вирішенні даної проблеми.

Дитяча бездоглядність. Бездоглядні діти є групою особливого ризику, з огляду на уразливість щодо раннього алкоголізму, куріння, наркоманії, проституції, ВІЛ/СНІДу, захворювання на інфекції, що передаються статевим шляхом, туберкульоз, вилучення з нормального освітнього процесу, поповнення кримінального середовища через скоєння правопорушень і злочинів.

Дитяча бездоглядність – це негативне соціальне явище, спричинене безконтрольністю дітей з боку батьків, байдужістю старших до своїх синів і доньок, із втратою одного з батьків або обох, соціальними факторами, браком батьківського контролю. Бездоглядні діти мають контакт із сім'єю, але через різні причини (бідність, перенаселеність у квартирі, різні види експлуатації дітей, непорозуміння з батьками, друзями, вчителями) більшу частину дня, а інколи й ночі вони проводять на вулиці.

Дослідження, проведені Українським державним центром соціальних служб для молоді, довели: бездоглядні діти, як правило, “важкі”, але вони готові йти на контакт з дорослими; для таких дітей характерна одноманітність та регламентованість у стосунках, негативний соціальний досвід, опір педагогічним впливам; брак безпосереднього спілкування з великою кількістю людей призводить до психічної й духовної самотності, замкнутості; обмеженість сфери вибору друзів, що в більшості випадків ускладнює встановлення зв'язків з ровесниками з благополучних сімей.

Дослідження сімей школярів, які зникають з дому, засвідчили, що в повних сімей їх лише 5%; наявність одного з батьків – 16%; виховують опікуни – 2%; діти-сироти – 2%;

багатодітні сім'ї – 15%; до складу сім'ї входить нерідний батько або нерідна мати – 23%; малозабезпечені сім'ї – 11%.

Суперечливості та неузгодженості у законодавстві, відсутність ювенальної юстиції. До соціально-педагогічних детермінант девіантної поведінки школярів слід віднести недосконале законодавство. У ході нашого дослідження встановлено, що закони про захист прав неповнолітніх занадто декларативні і вимагають конкретизації та вдосконалення. Наприклад, процес позбавлення батьківських прав може тривати досить довго – декілька років. У цей час діти змушені перебувати в декількох притулках, у результаті страждає їхній емоційний і соціальний розвиток, а з віком зменшується ймовірність їхньої успішної адаптації. Якщо безпосередня небезпека для дитини усунута, то часто припиняється і карне переслідування. Не всі випадки насильства щодо підлітків розглядаються в суді. Дитина нерідко направляється з одного місця в інше для проведення додаткових психіатричних і психологічних експертиз тощо. Тоді як у цей час дуже важливо, щоб дитина, яка постраждала, якомога раніше одержала всебічну психологічну, медичну і соціальну допомогу. У зв'язку з цим необхідно організувати тісне співробітництво між державними і недержавними установами, які займаються дитячими проблемами.

Саме тому потреба України в законодавчій зміні є першочерговою, оскільки належним чином не врегульована відповідальність за образу дитини або ж психологічне та фізичне скривдження, що має місце в сім'ях, а також навчальних закладах. Гарантування дитині збереження власного імені, захист від грубих форм поведінки та сексуальної експлуатації також потребує законодавчої підтримки.

Отже, аналізуючи сучасні умови в загальній структурі соціальної дезадаптації школярів в узагальненому вигляді, у цьому контексті справедливими є слова провідного психолога академіка І. Бежа про те, що коли не створити дитині адекватних форм реалізації її вікових потреб, то самі ці потреби не зникнуть, а шукатимуть інших форм реалізації, не виключаючи й асоціальних. Дилема, що постає, досить гостра: або виховання з опорою на реальні вікові потреби вестиме за собою розвиток особистості, або ж цей розвиток пройде своїм стихійним ходом повз організоване виховання зі всіма властивими стихії наслідками [1].

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості : [наук. вид.] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Оржеховська В.М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: [науково-метод. посіб.] / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко. – Черкаси : Чабаненко Ю., 2008. – 375 с.
3. Суєтіна О.Є. Виховання підлітків з асоціальною поведінкою в умовах обмеження або позбавлення волі : [навч.-метод. посіб.] / Ольга Суєтіна. – Миколаїв : “АТОЛ”, 2006. – 438 с.
4. Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : [монографія] / Т. Є. Федорченко. – Черкаси : ПП Чабаненко Ю.А. – 2011. – 488 с.
5. Фіцула М.М. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання : [навч. посібник] для студ. вищ. пед. закладів освіти / М. Фіцула, І. Парфанович. – Тернопіль : Навчальна книга, 2008. – 432 с.
6. Змановская Е.В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений]. Елена Валерьевна Змановская. - М. : “Академия”, 2004. - 287, [1] с.

В статье исследованы социально-педагогические детерминанты девиантного поведения школьников, раскрыты наиболее актуальные.

Ключевые слова: *девиантное поведение, социально-педагогические детерминанты, агрессия, насилие, беспризорность, криминальная субкультура, отсутствие ювенальной юстиции.*

Key words: *deviantnoe conduct, socially-pedagogical determinanty, aggression, violence, homelessness, criminal subculture, absence of juvenal'noy justice.*

В.Г. Муромець, м. Київ

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті подано психолого-педагогічну характеристику превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. Наголошено, що формування превентивного виховного середовища є інноваційною освітньо-виховною технологією, що сприяє оновленню системного підходу щодо цілісних педагогічних процесів і явищ, формуванню позитивного самосприйняття особистості; зниження дискомфорту в атмосфері спільного виховного середовища.

Ключові слова: середовище, простір, виховне середовище, загальноосвітній навчальний заклад.

Серед потужних виховних факторів, які впливають на гармонійний розвиток особистості, вагоме місце займає створення цілісного виховного середовища. Саме створення такого виховного середовища в умовах загальноосвітнього навчального закладу має бути орієнтоване на узгодження виховних цілей та завдань таких соціальних інституцій як держава, сім'я, громада тощо. Необхідність створення такого превентивного виховного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі пов'язана із безліччю соціально-економічних проблем, серед яких найбільшійші – зростаючі труднощі у вихованні неповнолітніх, збільшення кількості асоціальних проявів у поведінці, правопорушень і злочинів, руйнації ціннісних орієнтацій та моральних норм, моральна деградація, неадекватності поведінки нормам тієї системи суспільних відносин, у яку вона включається у процесі соціального розвитку.

Розв'язання цих складних і багатоаспектних соціальних проблем значною мірою залежить від ініціативності загальноосвітнього навчального закладу як базового соціального осередку, призначення якого полягає у створенні необхідних умов для послідовного, науково обґрунтованого досягнення підростаючого покоління основ життєдіяльності – організації

життєдіяльності на засадах ціннісно-позитивних орієнтацій духовності та національної культури, форм і способів діяльності, спілкування і поведінки.

Зазначимо, що на сьогодні питання формування духовних цінностей та збереження й зміцнення не тільки фізичного, психічного, а й соціального здоров'я та соціального благополуччя неповнолітніх є особливо актуальними, й тому потребують інноваційних підходів до їх комплексного вирішення. Адже проблема впровадження превентивного виховання була і є пріоритетною у системі виховної роботи будь-якого загальноосвітнього навчального закладу.

Сучасні експериментальні дослідження багатьох провідних науковців, зокрема Т. Алексєнко, І. Бєха, О. Безпалько, І. Зверєвої, Л. Міщик, В. Тюринї, С. Омельченко, В. Оржеховської, Т. Федорченко та ін. свідчать про те, що досягнення ефективності у підготовці неповнолітніх до соціального життя на гуманістичних і демократичних засадах як провідних принципах, обраних суспільством, можливе лише за умов системного й інтегрованого підходів до її здійснення. Реальним втіленням системного й інтегрованого підходів у практику навчально-виховних закладів різних типів є їх орієнтація на створення виховних систем, виховного простору та виховного середовища як найбільш доцільних форм організації життєдіяльності, об'єднуючих у собі взаємодію впливів сукупності соціальних інститутів на соціальне становлення і розвиток неповнолітніх на засадах загальнолюдських цінностей, моральних та естетичних ідеалів.

Як слушно зауважує науковець Н. Сєліванова, що у ХХ столітті сформувалася нова група технологій – соціальна технологія і саме виховне середовище є найбільш яскравим її проявом [8, с. 4]. Звідси досить чітко вимальовується тенденція до всебічного висвітлення дефініції “середовище”, прагнення різнобічно дослідити даний феномен у наукових працях та науково-методичних доробках вітчизняних та російських вчених, зокрема В. Докучаєвої, І. Єрмакова, В. Корнетова, О. Каташова, В. Кириченко, Г. Ковганич, О. Кульчицької, Н. Лях, Л. Соколової, Ю. Мануйлова, Л. Медведєвої, Н. Новікової, С. Подмазіна та ін.

Таким чином, існування у педагогіці понять “виховне середовище” і “виховний простір”, їх змістовна близькість та

синонімічне використання й зумовлюють необхідність більш детального співвідношення цих понять та розкриття сутнісної характеристики.

Термін “виховне середовище” має достатньо тривалу історію. Звернемося до історико-педагогічного аналізу цієї проблеми. У теорії та практиці виховання першої половини ХХ століття знаходимо передумови трактування середовища як засобу управління процесом становлення особистості дитини. Зокрема, С. Шацький стверджує, що “... весь педагогічний процес як складне явище соціального порядку направляється в ту чи іншу сторону, змінюється якісно або кількісно у залежності від зміни середовища (у широкому сенсі слова) [10, с. 93].

На думку В. Докучаєвої, середовище сприймається не тільки як об’єктивний чинник становлення особистості, але як об’єкт педагогічного впливу, у результаті чого вона стає засобом виховання: “...середовище, яка створюється з метою педагогічного впливу” [2, с. 10].

Нам імпонує думка Л. Виготського про те, що “... вчитель є організатором та управителем соціального виховного середовища” [1, с. 57].

Дж. Дьюї слушно наголошує та тому, що “...ми виховуємо не прямо, а за допомогою середовища” [3, с. 24].

Термін “виховний простір” з’являється у науковому лексиконі педагогічної науки у 60-70 рр. ХХ ст. у зв’язку з узагальненням експериментальної діяльності по створенню соціально-педагогічних комплексів у Свердловській області. Низка учених займалися проблемою “середовища” в цілому та зокрема вивчалися окремі його сторони як здатність до проєктування (В. Докучаєва, П. Лернер); імперсивність, придатність та інтерактивність (С. Сергєєв), моделювання (В. Панов, В. Ясвін) та ін.

Для повноти розкриття нашого дослідження звернемося до наукових джерел, які якнайповніше та різнобічніше характеризують дефініцію “виховне середовище”. Так, за В. Ясвіним виховне середовище сприяє “вільному розвитку активної особистості” [11, с. 54]. Використовуючи методу векторного моделювання освітнього середовища, учений будує систему координат, що має дві вісі: вісь “свобода-залежність” і вісь “активність-пасивність” [11, с. 55].

Проблемами проектування середовища, його моделюванням займався учений С. Сергєєв, на переконання якого традиційне розуміння середовища як такого, що належить до фізичного світу, недостатнє для розуміння функціонування системи пізнання живого організму. “Жива система і оточуюче її середовище складають єдність. Різниця між середовищем і самою системою, яка сама вичленовує себе і тим самим визначає все, що відноситься до середовища” [9, с. 61].

Учений стверджує, що різниця між середовищем і самою системою, яка сама вичленовує себе і тим самим визначає все, що відноситься до середовища людини” [9, с. 62]. У свою чергу, змінена нею або іншими суб’єктами, зовнішня частина середовища має зворотній вплив на суб’єкта. Людина змінюється у середовищі та безпосередньо середовищем. Середовище як посередник між реальністю і дійсністю” [9, с. 63].

С. Сергєєв розглядає і такі сторони середовищного підходу, як іммерсивність (від англ. *immersion* – “занурення”), відбиває ступінь презентованих технологією середовищного підходу та зв’язана зі ступенем занурення суб’єкта у штучне навколишнє середовище. На думку науковця, іммерсивність забезпечує можливість відтворення у середовищі природних способів сенсорного уявлення, сформованих у процесі життя людини в природному середовищі. Це, безперечно, технологічне поняття і визначає можливість моделювання у штучному середовищі властивостей реальності. Розглядається і така якість середовища, як присутність – це суто суб’єктивне поняття, яке відбиває досвід кожного. Властива середовищу здатність до інтегрованості, яка створює відчуття безперервного потоку зовнішньої стимуляції, до інтенсивних переживань реальності [9, с. 61-64].

При розгляді категорії “виховний простір”, на відміну від “виховного середовища” на центральний план виходять характеристики власне дійності, існування об’єктів, а не їх зумовленості. Тож розглянемо більш детально термін “виховний простір”.

Взагалі термін “простір” до сфери соціального життя прийшов з фізики і математики, маючи на увазі безліч об’єктів, між якими встановлені відносини, обумовлені характером цих об’єктів і відстанню між ними. У даному випадку простір виражає відносини між співіснуючими об’єктами, визначає їх порядок та характеризує усі форми руху матерії, включаючи соціальну [4].

У педагогіці ж поняття “виховний простір” включає все те, що чинить вплив на розвиток особистості. Зауважимо, що центральною ідеєю педагогічного підходу до цієї проблеми є взаємодія та взаємозалежність між виховним середовищем та особистістю. У соціальній педагогіці “соціальне середовище” визначається як конкретний прояв суспільних відносин, у яких розвивається конкретна особистість, соціальна спільність; соціальні умови їх розвитку.

З точки зору Л. Новікової, процес педагогізації середовища полягає у педагогічній активності, яка спрямована на актуалізацію соціально-значущих цінностей і потреб та дезактуалізації у свідомості молоді цінностей і потреб асоціальної характеру [5, с. 117].

Учена стверджує, що “створення виховного середовища припускає, звичайно, звуження у ній стихійного за рахунок організованих, удосконалених і зведених в систему впливів, Зусилля дорослих повинні бути спрямовані не на ліквідацію середовища неорганізованої, а на включення її у якості компонента в систему школи” [5, с. 65]

Нам імponує думка Н. Пчелоїдової, яка визначає, “виховне середовище як сукупність навколишніх та соціально ціннісних обставин, що впливають на особистісний розвиток дитини і сприяють її входженню в сучасну культуру” [6]. Таким чином, педагогічні дії із виховним середовищем можна охарактеризувати як використання потенціалів цього середовища, обмеження негативних факторів середовища та посилення позитивних факторів.

Л. Новікова зауважує, що у будь-якому випадку середовище трактується як об’єктивно дані обставини, якими, за наявності певної мети, можна більш-менш успішно керувати. Багато що з компонентів середовища може бути використане у шкільному вихованні, включенні до нього, а певні елементи середовища можуть стати об’єктом спеціального вивчення та удосконалення, у той час як неорганізоване середовище діє на дітей стихійно, “вплив вулиці” важко корегувати [5, с. 16].

Розглядаючи різноманітні підходи до розуміння поняття “виховний простір”, зазначимо, що багато науковців різною мірою диференціюють дане поняття з поняттям “виховне середовище”. Зазначимо, що перша спроба систематизувати різні підходи до розуміння категорії виховного простору була

зроблена Н. Селівановою. Згідно з першим варіантом, під “виховним простором” розуміється педагогічно доцільно організоване середовище, навколишня сфера окремої дитини або безліч дітей (класу, школи, будинки; двору, мікрорайону, села, малого чи великого міста, області). При такому розумінні структурною одиницею виховного простору стають освітня, культурна, медична або інша установа, яка бере участь у створенні цього простору (точніше, не сама установа, а його професійні колективи) [8].

У цьому випадку основним механізмом створення виховного простору є взаємодія даних колективів, об'єднаних єдиним розумінням педагогічних завдань, єдиними принципами та підходами щодо виховання. Дане розуміння видається найбільш близьким до поняття “виховне середовище”, однак Л. Новікова дії педагогів визначає не як “використання”, а як “створення” [5].

Близьким до представленого розуміння “виховного простору” є його розгляд як частини середовища, у якому панує певний педагогічно сформований образ життя (Ю. Мануйлов). У цьому випадку взаємодія всіх учасників процесу створення виховного простору визначається моделлю (найчастіше ідеальної) способу життя школяра.

Н. Селіванова вказує на недостатню представленість у такому розумінні суб'єктної ролі вихованця у виховному просторі, так як воно регламентується визначенням, заданим способом життя учня. Під виховним простором також може розумітися динамічна мережа взаємопов'язаних педагогічних подій, що збирається зусиллями суб'єктів різного рівня (колективних та індивідуальних) і здатна виступати інтегрованим умовою особистісного розвитку людини і дорослого, і дитини (Д. Григор'єв).

Під колективними суб'єктами у цьому випадку можна розуміти і школу, і театр, і лікувальний заклад, і бібліотеку, і заклад додаткової освіти, але не як установи, а як вже професійні спільноти, які ставлять перед собою цілі виховання особистості. Індивідуальними суб'єктами у такому випадку будуть педагоги, батьки, діти, студенти, лікарі, юристи, найрізноманітніші люди, зустріч з якими може перетворитися для дитини на подію. У цьому випадку механізмом створення виховного простору стає

“подія” дітей і дорослих, у якому, ключовим технологічним моментом є їх спільна діяльність [8].

Таким чином, можна відзначити наступні принципові, на наш погляд, моменти у розумінні сутності виховного середовища та виховного простору. Центральним моментом у загальнонауковому розумінні середовища є виконання ним контекстної функції по відношенню до будь-якого існуючого у ній об’єкту соціальне середовище набуває характеристики виховного середовища у результаті управління об’єктивно існуючими обставинами. Виховний простір виникає у результаті творчої діяльності його суб’єктів; керування соціальним середовищем дозволяє актуалізувати потенційно існуючі у ньому ресурси.

Отже, створення превентивного виховного простору загальноосвітнього навчального закладу спричиняє виникнення якісно нових ресурсів, що розвиваються на основі конструктивної діяльності його суб’єктів; а виховний простір існує у середовищному контексті. Зазначимо, що існування виховного простору вимагає педагогізацію середовища та розвиток нею характеристик виховного середовища.

Література:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика-Прес, 1999. – 536 с.
2. Докучаева В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В. Докучаева. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
3. Корнетов Б.Г. Прогрессивная педагогика Джона Дьюи / Б. Г. Корнетов // Школьные технологии. – 2007. – № 6. – С. 54–63.
4. Лернер П.С. Проектирование образовательной среды по формированию профориентационных значимых компетентностей учащихся / П. С. Лернер // Школьные технологии. – 2007 – № 5. – С. 86–92.
5. Новикова Л.И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
6. Пчелоедова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Пчелоедова. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 234 с.
7. Подмазін С.І. Збагачення освітнє середовище / С. І. Подмазін // 36. “Школа життєтворчої особистості” – К. : ІСДО, 1995 – С. 37–49.
8. Селиванова Н.Л. Воспитательная среда как объект педагогического исследования / Н. Л. Селиванова. – Калуга : Институт повышения квалификации учителей. – 2000. – 248 с.

9. Сергеев С.Ф. Иммерсивность, присутствие и интерактивность в обучающих средах / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 36–42.
10. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: в 4-х томах. Т.2 – С. Т. Шацкий.– М. : Просвещение, 1964.– 475 с.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

В статье раскрыты психолого-педагогическая характеристика превентивной воспитательной среды общеобразовательного учебного заведения, инновационность формирования превентивной воспитательной среды как инновационно-воспитательной технологии, которая способствует обновлению системного подхода относительно целостных педагогических процессов и явлений, формирования положительного самовосприятия личности; уменьшения дискомфорта в атмосфере общей воспитательной среды.

Ключевые слова: *среда, пространство, воспитательная среда, общеобразовательное учебное заведение.*

The article presents psychological and educational characteristics of the preventive educational environment of an educational institution –school. Author emphasized that the formation of the preventive educational environment is the innovative education and educational technology that promotes renewal of the systematic approach to integrated pedagogical processes and phenomena, positive self-identity, reducing stress in the atmosphere of shared educational environment.

Key words: *environment, space, educational environment, comprehensive educational institution.*

О.С. Лящук, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, СХИЛЬНИХ ДО ПРОЯВІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

У статті вказано на необхідність здійснення профілактичної роботи з дітьми, схильними до проявів девіантної поведінки, в умовах закладів інтернатного типу, розкрито термін “рання профілактика”, проаналізовано думки науковців, які працювала над цією проблемою.

Ключові слова: діти-сироти; діти, позбавлені батьківського піклування; рання профілактика, девіантна поведінка, соціально-педагогічна робота, соціалізація.

Прогресуюча тенденція безперервного зростання різних проявів девіантної поведінки вихованців інтернатних закладів ставить перед суспільством, конкретною соціальною службою і соціальним педагогом в якості основних завдань пошук форм, методів і технологій роботи з дезадаптованими підлітками, концентрацію зусиль шкіл-інтернатів та громадських організацій, спрямованих на попередження відхилень від соціальних норм, тобто усунення умов, які прямо або опосередковано надають негативний вплив на вчинки і дії неповнолітнього.

Більшість вихованців інтернатних закладів – соціальні сироти, тобто діти, позбавлені можливості рости в родині через батьківську неспроможність. Часто діти-сироти знаходяться під впливом негативних суспільних процесів, таких як апатія, споживацьке ставлення до життя, асоціальна поведінка, наркотизація тощо. Розрив між їхніми уявленнями про життя і реальність виявляється у відсутності здібностей орієнтуватися в сучасній ситуації, змінювати свою поведінку та запити в залежності від обставин, у невмінні працювати тощо.

Соціальне становище дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, досліджувалося багатьма вченими. Особливості виховання таких дітей в умовах школи-інтернату вивчали Я. Гошовський, Л. Дробот, Л. Канішевська, Б. Кобзар, В. Яковенко; спеціальні психологічні дослідження І. Дубровіної, Т. Землянухіної, М. Лисіної, А. Прихожан, В. Толстих показали,

що вихованці інтернатних закладів відрізняються від дітей, які виховуються в сім'ях, станом здоров'я, розвитком інтелекту й особистості. Історію розвитку та трансформації установ інтернатного типу В. Слісаренко, В. Покась, І. Пеша.

Соціально-педагогічні причини виникнення асоціальної поведінки неповнолітніх (Ю. Гербеєв, Е. Костяшкін, Г. Медведєв, В. Оржеховська), психологічну специфіку правопорушень неповнолітніх (С. Белічева, В. Ковальов), шляхи і засоби попередження асоціальної поведінки учнів (В. Баженов, О. Гонєєв, Л. Кондрашова), профілактику девіантної поведінки неповнолітніх (І. Козубовська, Т. Колесіна, І. Парфенович, Г. Пономаренко), корекцію відхилень у поведінці неповнолітніх (Н. Апетит, Г. Товканець). Проблеми дітей-сиріт та безпритульних дітей присвічено публікації М. Керфут, Л. Волинець, Т. Зубкової, Н. Тимошинець, Б. Сюти, М. Кузьменко, Л. Чумак та ін.

Особливості психологічного розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування, знайшли своє відображення в працях вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема А. Адлера, А. Андрєєвої, О. Бодальова, Дж. Боулбі, М. Буянова, І. Дуяоровіної, І. Єжова, А. Кравченко, Н. Краснової, М. Лисіної, А. Прихожан, Н. Толстих, А. Шахматової, А. Фрейда та ін.

Розглядаючи проблему відхилення у поведінці неповнолітніх, варто зазначити, що її методологічні, загальнотеоретичні та прикладні аспекти досить активно досліджувалися соціологами, психологами, педагогами, девіантологами, у працях яких порушуються питання загальної, спеціальної, індивідуальної профілактики девіантної поведінки.

У працях О. Змановської, Н. Максимової, В. Оржеховської, Т. Федорченко, Л. Мороз, І. Ковальової, К. Мілютіної, І. Моринець, Л. Герасина, В. Кравцова та інших розробляються інноваційні підходи та конкретні психолого-педагогічні методи профілактики й корекції такої поведінки.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми засвідчив, що недостатньо розкрито особливості профілактичної роботи з дітьми, схильними до проявів девіантної поведінки в умовах закладів інтернатного типу.

Девіантна поведінка існує тому, що наявна соціальна система виростає з попередньої, яка застаріла. Розвиток нового відбувається нерівномірно, а це породжує диспропорції та дисфункції суспільства. Соціальний, культурний, науково-

технічний розвиток може відставати від суспільних, духовних або економічних потреб громадян, або, навпаки, випереджати їх. Не можна не брати до уваги й передбачувані події та інновації, які руйнують усталені стереотипи поведінки [7, с. 14].

Сучасний дослідник В. Оржеховська стверджує, що останнім часом кількість відхилень у поведінці неповнолітніх зростає. Це явище характеризується такими ознаками: по-перше, зростає чисельність дітей, у яких спостерігається порушення норм відхилень у поведінці; по-друге, відхилення в поведінці стають дедалі більше соціально небезпечними; по-третє, молодшають ці порушення. За даними її досліджень, 6-8 відсотків дітей, які стоять на обліку в міліції, – діти молодшого шкільного віку й навіть дошкільники [4, с. 4-6].

Профілактика девіантної поведінки – це комплекс заходів, спрямованих на її запобігання. Психолого-педагогічне запобігання – це система профілактичних заходів, пов'язаних з усуненням зовнішніх причин, чинників і умов, що викликають ті чи інші недоліки в розвитку неповнолітніх [3].

Зазвичай розрізняють девіантну поведінку в широкому і вузькому сенсі. У широкому розумінні – це поведінка, яка відхиляється від соціальної норми. У вузькому розумінні під девіантною поведінкою маються на увазі такі відхилення, які не тягнуть за собою кримінального покарання, інакше кажучи, не є суперечностями.

Поведінка – характеристика зовнішнього прояву дитини, її психічної діяльності, це спосіб життя і дій. Відхилення в поведінці – це такі дії, які не відповідають нормам, прийнятим у суспільстві. Діти з негативними проявами у поведінці – це такі, у яких під впливом несприятливих для їхнього розвитку соціальних, психолого-педагогічних чинників порушуються ставлення до норм поведінки [8, с. 6].

Обтяжена спадковість, несприятливі біологічні та соціальні фактори є причинами різних відхилень у розвитку дітей-сиріт, які виховуються в інтернатних установах, що представляє значні труднощі їх соціальної адаптації.

Тривале проживання дітей в інтернатних установах створює умови, які ускладнюють соціалізацію вихованців: відсутність значущого дорослого, до якого формується прихильність; обмежені контакти вихованця з більш широким соціальним середовищем; проживання в великих колективах; часта зміна

вихователів та установ; відхилення у стані здоров'я і психічному розвитку; регламентація життєдіяльності дитини, обмеження особистісного вибору; дефіцит моделей і зразків соціальної поведінки для наслідування, що викликає труднощі у засвоєнні та відтворенні соціального досвіду.

Згідно з дослідженнями О. Пилипенка, педагогічну профілактику необхідно здійснювати проти тих відхилень, які підлітки найменше приховують: паління, вживання алкоголю, одночасно розповсюджуючи профілактичний вплив на латентні відхилення [6, с. 48].

Девіантна поведінка у неповнолітніх також включає такі форми девіацій як грубість, лихослів'я, приниження інших; непокору, критику дорослих; негативне ставлення до навчання, порушення правил поведінки в школі; хуліганство, бійки, нанесення тілесних ушкоджень; злочинство; графіті; ранній початок статевого життя; ранній початок куріння і вживання алкоголю тощо.

Останнім часом зловживання підлітками алкоголем, наркотиками та іншими психоактивними речовинами набуває епідемічного характеру. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, сумарна кількість хворих, які мають захворювання, що викликаються прийомом різних психологічно активних речовин, за винятком курців, складає більше 500 млн. чоловік.

Для запобігання такої небезпечної для суспільства ситуації, на думку І. Козубовської, В. Сагарди, Г. Товканець, необхідно здійснювати ранню профілактику девіантної поведінки. Традиційними заходами ранньої профілактики вони визначали: а) оздоровлення середовища й надання допомоги неповнолітнім, які опинилися в несприятливих умовах життя й виховання, ще до того, як негативна дія цих умов суттєво вплине на їх поведінку; б) попередження переходу на злочинний шлях і створення умов для виправлення осіб, які допускають правопорушення, що не караються законом [2, с. 162-167].

На думку В. Оржеховської, девіантна поведінка (тобто з відхиленнями від прийнятих у даному суспільстві соціально-психологічних і моральних норм) спостерігається у підлітків частіше, ніж в інших вікових групах. Одна з причин – соціальна незрілість і фізіологічні особливості організму, що формується.

Появляються вони в прагненні випробувати нові відчуття, у допитливості, цікавості, нештатній здатності прогнозувати наслідки тієї чи іншої дії, у підвищеному бажанні незалежності. Підліток не завжди відповідає вимогам, які висуває до нього суспільство щодо виховання певних соціальних функцій. Сам же він, у свою чергу, вважає, що не отримує від суспільства того, на що має право розраховувати. Подібний сплав біологічних і соціальних чинників, мотивацій ускладнює соціальну адаптацію дітей і підлітків [5, с. 17].

Підлітків, поведінка яких відхиляється від прийнятих у суспільстві правил, норм поведінки, називають важкими або важковиховуваними.

Під важковиховуваністю розуміється опір педагогічним впливам, який може бути обумовлений найрізноманітнішими причинами, пов'язаними із засвоєнням деяких соціальних програм, знань, навичок, вимог і норм у процесі цілеспрямованого навчання і виховання.

Інтелектуальний розвиток дітей-сиріт характеризується слабо розвинутим мисленням (наочно-образним, абстрактно-логічним, вербальним), відставанням пізнавальних процесів, нестійкістю уваги та поганою пам'яттю, низькою ерудицією тощо. Цьому існує багато пояснень – від порушення нормальної роботи мозку до відсутності нормального навчально-виховного середовища (педагогічна занедбаність). Крім того, у дітей-сиріт спостерігається підвищена ситуативність, що в пізнавальній сфері виявляється як неспроможність вирішення завдань, які потребують внутрішніх операцій, без опори на практичну діяльність. Найбільш виражено зниження вербально-логічного мислення [1, с. 56-62].

Крім затримок інтелектуального розвитку, формується комплекс складних порушень емоційного розвитку: збіднення емоційних проявів, складнощі в спілкуванні, аж до повної відсутності тенденції до співпраці, наростання пасивності, швидка втрата спонукальних мотивів, з віком виявляється тенденція до поглиблення відставання в розвитку емоцій.

Такі порушення неминучі і для здорових дітей і тим більше поглиблюються у дітей з вродженою патологією. Неповнота емоційного життя в інтернатних закладах викликає у дитини в більш старшому віці різні психічні розлади і порушення соціальної

адаптації: в одному – це тенденція до зниження активності, що веде до апатії і більшого інтересу до речей, ніж до людей; в іншому – гіперактивність з відходом у асоціальну і кримінальну діяльність; у багатьох спостерігається тенденція поводитися зухвало в суспільстві, намагаючись привернути до себе увагу дорослих, при невмінні створювати міцні емоційні прив'язаності.

Також автори говорять про те, що дітям-сиротам та дітям, позбавлених батьківського піклування властиві інфантилізм, уповільнене самовизначення, незнання і неприйняття самого себе як особистості, нездатність до свідомого вибору своєї долі і, як наслідок, утриманство, нерозуміння матеріальної сторони життя, питань власності, економіки навіть в суто особистих масштабах, труднощі в спілкуванні там, де це спілкування довільно, де потрібне вміння будувати відносини, переважаність негативним досвідом, негативними цінностями і зразками поведінки.

Спеціальна профілактична робота в школі-інтернаті має свою специфіку. Потрібно не тільки позитивно впливати на особистість вихованця, а й допомагати йому у самостійній соціальній адаптації, оскільки вихованці закладів інтернатного типу після закінчення школи-інтернату одразу починають самостійне життя.

Як важливу педагогічну умову, слід зазначити педагогічну тактику, яка використовується в процесі профілактичної роботи. Це – співробітництво, визнання пріоритетів та потреб вихованців, створення умов для самореалізації творчості суб'єктів взаємодії.

Результатом взаємодії виступає подолання і профілактика девіантної поведінки підлітків, самовдосконалення учнів шляхом цілеспрямованої діяльності, формування нормативної поведінки.

Для формування нормативної поведінки неповнолітніх необхідні, в першу чергу, знання про норму і відхилення, створення оптимальних умов позаурочної діяльності, правильна організація праці та відпочинку, формування корисних звичок, виховання свідомого і дбайливого ставлення до власного здоров'я.

При реалізації профілактичних методів у роботі з вихованцями інтернатних закладів важливо використовувати сукупність прийомів, що дозволяють надавати зовнішнє спонукання, змінювати погляди, мотиви і поведінку неповнолітніх.

Дана група прийомів пов'язана з організаторською діяльністю педагогів, спрямована на зміну ситуації навколо підлітка. До неї можна віднести:

- інструктування (при виконанні творчого завдання, педагогом повинні бути встановлені правила спілкування і поведінки вихованців, це допомагає зняти негативні моменти спілкування всіх учасників);
- розподіл ініціативи (створюються рівні умови для прояву ініціативи усіма учасниками);
- розподіл ролей (необхідно розподілити роботу відповідно до рівня володіння знаннями, вміннями, навичками, необхідними при виконанні завдання);
- творчі (прояв доброти, турботи, уваги); прохання, заохочення.

Проблема підготовки вчителя до роботи з підлітками девіантної поведінки, її різні аспекти, привертала увагу багатьох дослідників. Ученими досліджено, що наявність у переважної більшості вихованців особистого негативного соціального досвіду, специфічних умов проживання та виховання в інтернатному закладі призводять до формування у них негативних нахилів та звичок.

Відносини в закладах інтернатного типу для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, повинні формуватися за типом сімейних відносин на основі любові, турботи, взаєморозуміння. Діти повинні відчувати захист і безумовне прийняття. Цьому може сприяти розвиток самоврядування вихованців. В інтернатних закладах цей процес розвивається повільніше, ніж, приміром, у загальноосвітніх школах, в яких накопичено досвід організації шкільного співтовариства, заснованого на праві та законі.

Девіантна поведінка неповнолітніх має свою специфічну природу. Серед причин, які обумовлюють різні девіації, виділяють соціально-психологічні, психолого-педагогічні, психо-біологічні чинники. Для найбільш ефективної та успішної профілактичної роботи необхідно використовувати ряд підходів, які, в свою чергу, є невід'ємним компонентом будь-якого педагогічного, корекційного, навчального, виховного процесу з урахуванням знань, набутих під час дослідження середовища в якому підліток знаходився під час проживання в сім'ї.

Література:

1. Ежов И.В. Програма психологического обеспечения духовного развития личности Яснополянского детского дома / И. В. Ежов. – Ясная Поляна, 1997. – С. 56-62.
2. Козубовська І.В. Рання профілактика правопорушень неповнолітніх в діяльності шкільної психологічної служби / І. В. Козубовська, В. В. Сагарда, Г. В. Товканець // Сучасні підходи та моделі розв'язання проблеми попереджень правопорушень, наркоманії серед учнівської молоді і студентської молоді: зб. наук. ст. та матеріалів передового досвіду. – К. : ІЗИН, 1997. – С. 162-167.
3. Личко А.Е. Психопатия и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – М. : ООО Апрель ПРЕСС, ЗАО изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 416 с.
4. Оржеховська В.М. Проблеми превентивного виховання неповнолітніх / В. М. Оржеховська // Почат. шк. – 1998. – № 4. – С. 4-6.
5. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посіб. / В. М. Оржеховська. – К. : КВіАН, 1996. – 352 с.
6. Пилипенко А.И. Педагогическая профилактика употребления наркотических веществ учащимися общеобразовательных школ: автореф. дисс... на стиск. учен. степени канд. пед. наук: спец 13.00.01 / Александр Пилипенко. – К., 1992. – 20 с.
7. Сучасні стратегії міліції щодо профілактики серед неповнолітніх : навч. посіб. / [Л. І. Мороз, Р. Г. Коваль, Н. М. Прокопенко та ін.] – К.: Вид. ПАЛИВОДА А.В., 2008. – 220 с.
8. Федорченко Т.Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч.-метод. посібник / Т. Є. Федорченко. – К. : Київ, ТОВ “ХІК”, 2003. – 128 с.

В статье указано на необходимость осуществления профилактической работы с детьми, склонными к проявлениям девиантного поведения, в условиях учреждений интернатного типа, раскрыто термин “ранняя профилактика”, проанализированы мнения ученых, которые работали над этой проблемой.

Ключевые слова: *дети-сироты, дети, лишённые родительской опеки; ранняя профилактика, девиантное поведение, социально-педагогическая работа, социализация.*

The article indicated on the need for preventive work with children who are inclined to criminal behavior, in a boarding schools, disclosed the term “early prevention”, analyzes the opinions of scientists who worked on this problem.

Key words: *orphans, children deprived of parental care, early prevention, deviant behavior, social and pedagogical work, socialization.*

О.Є. Суєтіна, м. Миколаїв

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПЕРЕБУВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ У СЛІДЧИХ ІЗОЛЯТОРАХ

Стаття присвячена стану підліткової злочинності в сучасний період, розкриті причини цього негативного явища: відсутність ювенальної юстиції, низька правова свідомість неповнолітніх, психологічні відхилення, проблеми неблагополучних сімей, посилення насильства та агресії серед неповнолітніх, негативний вплив асоціальних груп ("невключені підлітки"), прояви девіантної поведінки.

Ключові слова: асоціальна поведінка, слідчий ізолятор, низька правова свідомість неповнолітніх, відсутність ювенальної юстиції.

Становище дітей будь-якої держави віддзеркалює стан добробуту її громадян. Соціально-економічні, політичні процеси привели до збіднення значної кількості сімей, до поглиблення конфліктів між поколіннями, появи безпритульних дітей. Спостерігається тенденція до загострення соціально-економічних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів, які детермінують деструктивну поведінку школярів. Зростає чисельність дітей, які долучаються до раннього алкоголізму, наркоманії, проституції, збільшується питома вага протиправної, агресивної поведінки підлітків під впливом алкогольного та наркотичного сп'яніння. Проблема правопорушень торкається усіх сфер соціального функціонування неповнолітніх і проявляється вербальною і фізичною агресивністю, негативним ставленням до оточення, нездатністю прогнозувати результати своєї поведінки, слабкою емоційною прихильністю до близьких, низьким рівнем сформованості комунікативних навичок тощо. Зростає дитяча злочинність.

У загальній системі злочинності кожний п'ятий злочин скоюється неповнолітніми. За даними МВС України у період 2005-2010 років щорічно кількість вчинених школярами злочинів перевищує 30 тисяч, а за даними Державної судової адміністрації кількість засуджених у віці до 18 років складала більше 20 тис. осіб. У 2010 році кількість злочинів, скоєними неповнолітніми зросла у порівнянні з 2009 роком на 5,3%.

Згідно з даними МВС України на обліку в органах внутрішніх справ було поставлено у 2007 році понад 9,6 тис.

неблагополучних родин, у 2008 році – 11,6 тис., у 2009 – 7043, у 2010 році – 13286 родин. Це яскравий приклад того, що кількість дітей, які вчиняють правопорушення значно зростає. Станом на 1.02.2010 року, на профілактичних обліках дільничних інспекторів міліції перебуває 120,3 тис. школярів, які вживають психоактивні речовини. Найпоширенішою психоактивною речовиною серед шкільної молоді є “дискотечний” наркотик – екстазі, який кожному другому учню у віці 12-16 років хоча б раз був запропонований, а близько третини скористалися цією пропозицією. Дані Українського інституту соціальних досліджень ім. О. Яременка в межах міжнародного проекту HBSC навесні 2010 року, результати якого лягли в основу Щорічної доповіді Президента Верховній Раді стверджують, що 80% наркоманів молоді люди, у тому числі – 42% неповнолітніх, смертність серед осіб цієї групи зросла у 40 разів. Перша спроба куріння – 5-7 років, вживання пива та алкогольних напоїв за даними означеного дослідження – 11-13 років. Необхідно зважити і на негативні проблеми сучасної сім’ї, оскільки кожна четверта новонароджена дитина впродовж 2006 – 2010 років – із неповної сім’ї, кожна шоста дитина народжується з фізичними відхиленнями через погану спадковість. За даними Інституту психології ім. Г. Костюка НАПН України, тільки чверть дошкільників вважаються відносно здоровими.

Дослідження багатьох учених (І. Башкатова, П. Вівчар, О. Давидова, Л. Козлової, В. Кривуші, І. Парфанович, В. Суліцький, В. Тюріна, М. Фіцула, Т. Якімчук, І. Ярмиш) були спрямовані показати організацію виховного процесу в слідчих ізоляторах.

Криміногенний склад неповнолітніх (віком від 14 до 18 років) в СІЗО досить складний. Так, 32% підлітків притягуються до кримінальної відповідальності за тяжкі злочини (вбивства, розбій, пограбування, завдання тяжких тілесних ушкоджень); 68% за майнові злочини. При цьому, 57% – від 14 до 16 років, 43% – від 16 до 18 років. Крім того, 7% – раніше відбували покарання, 38% – мали умовну судимість або відстрочку від виконання покарання. Соціально-педагогічна занедбаність притаманна 28% підлітків.

Основними причинами деструктивної поведінки неповнолітніх є, зокрема, психологічний дискомфорт, негативні переживання, загальна втрата духовних орієнтирів, девальвація

загальнолюдських цінностей, несформованість у значної частини дітей і молоді почуттів терпимості, толерантності, милосердя, честі, совісті, доброти, що викликає у підлітків, юнаків та дівчат апатію, нудьгу, відчуття своєї непотрібності, нерозуміння сенсу життя.

Серйозним дестабілізуючим фактором є конфлікт у системах “учень-учень”, “вчитель-вчитель”, “учень-вчитель”, “учень-батьки”, “батьки-вчителі”. Як негативне соціальне явище в педагогічному процесі і як визначальний чинник у виборі мотивів асоціальної поведінки, він стає дедалі більшим гальмом у навчально-виховному і соціальному процесі. Погіршилася культура спілкування і поведінки в учнівських та педагогічних колективах.

Поведінка підлітка детермінована, закономірно обумовлена системою факторів, що її породжують. Традиційно ці фактори поділяються на дві групи – соціальні і біологічні.

Говорячи про детермінацію кримінальної поведінки неповнолітніх, вкажемо на основні вихідні принципи аналізу проблеми [5].

1. Кримінальна поведінка, як і поведінка в нормі, багатofакторна, вона не є наслідком однієї або навіть декількох причин.

Соціальні і біологічні фактори стають детермінантами кримінальної поведінки не самі по собі, а інтегруючись у особистісно-психологічних якостях злочинця.

2. Кримінальна поведінка відрізняється від просоціальної поведінки як за змістом спрямованості, так і за психорегуляційними особливостями. У схематизованому виді поведінка людини характеризується сферою його потреб, системою осмислених та неосмислених бажань, особливостями встановлення та досягнення цілей.
3. Злочинна поведінка здійснюється на основі зняття індивідом своєї соціальної відповідальності шляхом механізму захисної (самовиправдовуючої мотивації, знецінення загальноприйнятих цінностей).

При призначенні покарання необхідно враховувати стани психіки обвинуваченого неповнолітнього та наявність психічних аномалій, якщо вони проявилися у здійсненні злочину. Між тим суди в багатьох випадках взагалі не мотивують призначення

покарання даними про особистість підсудних та не користуються відомостями про наявність або відсутність у них психічних аномалій. Психічні аномалії самі по собі не криміногенні. Але при певних умовах життєдіяльності індивіда вони можуть бути умовами злочинної поведінки. Для поведінки осіб з психічними аномаліями характерні такі особливості, як конфліктність, підвищена імпульсивність, дефекти другої сигнальної системи, послабленість механізму понятійно-мотиваційної регуляції, переважання імпульсивно-агресивних поведінкових реакцій.

Психопатичні особливості ускладнюють її соціальну адаптацію, а при психотравмуючих обставинах призводять до дезадаптації, в тому числі і до правопорушень.

До біологічних детермінантів кримінальної поведінки нерідко відносять генетичні аномалії – синдром Клайнфелтера (зайва X-хромосома – 47/XXY синдром). Зайва X-хромосома пов'язується з підвищеною агресивністю, порушенням вольової регуляції поведінки. З біологічними передумовами пов'язані і різні ступені розумової недостатності (олігофренії).

Ряд дослідників (Ю Александров, Ю. Антонян, С. Белічева, В. Дзюба, В. Кривуша, В. Синьов) вважають, що особи з психічними аномаліями, які здійснюють злочини, повинні бути віднесені до особливого кримінологічного типу. Доля психопатизованих індивідів висока серед осіб, які здійснили насильницькі злочини. Серед хуліганів значна частина осіб має остаточні явища черепно-мозкових травм. Доля олігофренів висока серед насильників та хуліганів. Розумово відсталі індивіди частіше за інших здійснюють статеві злочини. У криміналістичному відношенні дозлочинна поведінка осіб з психічними аномаліями і аномальним механізмом здійснення злочину потребує спеціальних методів їх розкриття та розслідування. Психічні аномалії необхідно враховувати і при індивідуалізації кримінального покарання. Необхідна спеціальна система заходів ефективної ресоціалізації осіб даної категорії та їх психічної реабілітації.

У сучасній системі виховання гостро стоїть проблема наркотизму, дитячої сексуальності та СНІДу. За даними МВС середній вік починаючого наркомана складає 12 років.

Ми вважаємо однією з передумов виховання підлітків у СІЗО їх попередню зовнішню відчуженість. Зовнішня відчуженість

неповнолітніх з боку суспільства виявляється у відсутності соціальної і психологічної захищеності молоді.

Приділяючи велику увагу внеску суспільства в цілому в формування підростаючого покоління, слід відмітити, що все ж головна роль у цьому процесі відводиться найближчому оточенню дітей та підлітків – сім'ї і школі, а далі прояви девіантної поведінки, насильства та агресії, відсутність бажання і навичок сумісної діяльності з однолітками (особливості “невключених підлітків”).

Однією з важливих проблем суспільства є проблема неблагополучних сімей, значна кількість дітей із них потрапляють на вулицю, скоюють правопорушення та злочини. Формування особистості дитини, її моральних якостей починається в сім'ї, де вона проводить більшу частину свого часу. Тому весь сімейний мікроклімат, атмосфера життя в рідному домі, морально-культурний та освітній рівень батьків, їхнє ставлення до своїх обов'язків, характер взаємин між членами родини, сімейні традиції тощо мають найважливіше значення у формуванні особистості дитини. Саме родина може повніше забезпечити адаптацію дитини у складних суспільних зв'язках і взаєминах, бо в ній є найкращі можливості для врахування індивідуальних особливостей, розкриття потенційних можливостей особистості. Так, П. Вівчар [1] відмічає, що пияцтво та конфлікти в сім'ї, розлучення батьків у підлітків з відхиленнями у психічному здоров'ї зустрічаються в 2-4 рази частіше, ніж у здорових.

Переважає більшість педагогічно занедбаних дітей виховуються у неблагополучних родинах. Саме в таких сім'ях не забезпечується належний рівень сімейного виховання, який може перебувати в протиріччі сім'ї та школи. Тому корекція життєвої позиції важковиховуваних потребує взаємодії в роботі школи та сім'ї. Ця робота передбачає насамперед встановлення контактів із батьками учнів, а також нормалізацію їхнього становища в сім'ї.

Психологи, які займаються проблемами соціалізації особистості, відзначають, що якщо молодшому підлітку достатньо брати участь в колективному житті, бути з іншими, то старшому необхідно бути прийнятим однолітками, мати в них певний престиж.

Дослідник П. Вівчар [1] вказує ознаки порушення відносин в системі між особистісних контактів “невключених підлітків”:

низький статус; ускладнення у функціонуванні і реалізації своїх позитивних особистісних якостей; відсутність бажання і навичок сумісної діяльності з однолітками; розрив між позитивними намірами у відносинах і вмінням реалізувати їх на практиці.

Представлені ознаки свідчать про зв'язок “невключення підлітка – дисбаланс психосоціального розвитку особистості”.

Вважаємо можливим послатися на дані Л.І. Бізозерцевої, яка відзначає, що у більшості ізольованих підлітків осмислення неблагополуччя у стосунках з однокласниками призводило до виникнення дискомфорту в даному колективі. Це проявлялося у виникненні почуття тривожності, в гострих афективних реакціях. Сучасний дослідник С. Замула [2] виділив загальні особливості особистості “невключених підлітків”: конфліктність і незадоволеність характером відносин, що складаються з однолітками; наявність егозахисних реакцій поведінки, сформованих на основі завищеної або нестійкої самооцінки; різний ступінь тривожності в сфері між особистісних відносин; різний ступінь соціально-психологічної дезадаптованості, що маскується конфліктністю або відходом від проблем спілкування; фіксування на труднощах взаємовідносин з однолітками, які проявляються в агресивно-захисних або пасивних формах поведінки; наявність моральних надлишків у вихованні, асоціального досвіду, характерологічних змін за типом акцентуації.

Таким чином, ми бачимо наявність зв'язку між дисбалансом відносин підлітка з групою однолітків і деструктивними поведінковими реакціями, які несуть в собі відчуженість.

Злочинність і насильство стають невід'ємними компонентами соціального середовища, яке оточує молодь. Переживаючи гостру кризу, сім'я перестає бути засобом захисту від агресивності навколишнього середовища. Агресивність – стійке прагнення індивіда нанести іншій людині фізичну або психотравмуючу шкоду. Агресія може бути фрустраційною (агресивність проти тих, хто перешкоджає досягненню значущих цілей), імпульсивною і афективною. Вона може бути також навмисною та інструментальною (коли агресія використовується як засіб для досягнення мети). Агресивність як стійка властивість особистості формується у несприятливих

умовах психічного розвитку особистості, є показником несформованості у особистості соціальної ідентифікації. Більшість біологів розглядає агресивність як вроджену форму поведінки.

Проблема агресивної поведінки висвітлюється в роботах українських та російських психологів Н. Алікіної, Е. Драніщевої, Ю. Ковалевської, Х. Копистянської, В. Лисенко, Т. Федорченко, Л. Кузнецова, Р. Повелкіна, Н. Цап. Насильство та агресія все більше виступає як своєрідна цінність, життєва стратегія, домінуюча модель поведінки. І молодь стає як жертвою структурного насильства, так і жертвою злочинних екстремістських сил, збиваючись на шлях агресивності, насильства, злочинності.

У підлітковому віці в силу складності і суперечливості особливостей підростаючих людей, внутрішніх і зовнішніх умов їхнього розвитку можуть виникнути такі ситуації, що порушують нормальний хід особистісного становлення, створюючи об'єктивні передумови для виникнення і прояву агресивності [4; 6].

Дитячо-підліtkово-юнацька агресія і злочинність набуває цілком дорослих форм, проявляється гнівно та неосмислено. Утримуючих факторів для них стає все менше і менше. Страшно опинитися поза групою, стати відторгнутим, важливо бути, "як усі". В результаті в компанії однолітків слабкий грає роль сильного, скромний – циніка, добрий – жорстокого.

Згідно з дослідженнями В. Оржеховської, Т. Федорченко, М. Фіцули, І. Козубовської, Є. Змановської [4; 6], девіантна поведінка – це специфічний спосіб заміни соціальних норм і чекань за допомогою демонстрації ціннісного відношення до них. Для цього підлітки використовують прийоми самовираження: сленг, стиль, символіку, моду, манери, вчинки. При цьому девіантні дії витупають як засіб досягнення значимої мети, як спосіб психологічної розрядки, як самоціль, що задовольняє потребу в самореалізації і самоствердженні. Тобто девіантна поведінка безпосередньо зв'язана з "Я-концепцією" особистості.

Потрібно зазначити, що девіантна поведінка має свою динаміку, яку необхідно розуміти і враховувати для того, щоб приймати своєчасні засоби з превенції, мінімізації небезпечних форм та наслідків цієї поведінки.

У підліткових девіаціях найбільше яскраво виражені наступні особливості: висока афективна запальність поведінкових реакцій; імпульсивний характер реагування на фруструючу ситуацію; короткочасність реакцій з критичним виходом; низький рівень стимуляції; недиференційована спрямованість реагування; високий рівень готовності до девіантних дій.

У підлітків з девіантною поведінкою є значні емоційні порушення. Вони, як правило, імпульсивні, запальні, агресивні, конфліктні, що ускладнює їхнє спілкування з оточуючими.

Наведені дані дозволяють зробити висновок, що сучасні діти більше підготовлені до сприйняття дійсності в негативних кольорах. За результатами нашого дослідження, для 57% неповнолітніх значимими факторами (в порядку ранжування) поширення негативних явищ, є відхилення від норм у стані здоров'я; недостатній рівень самостійності, що розвиває схильність підпадати під вплив негативних груп, некритично засвоювати асоціальні норми поведінки; неадекватна самооцінка і рівень домагань, що призводить до агресивності, висування підвищених вимог до суспільства і, відповідно, до готовності обрання неадекватних, несприйнятливих, з погляду моралі, засобів їх реалізації; падіння авторитету державних органів, виховних установ, учителів, у цілому дорослих; розшарування суспільства на бідних і заможних; низький вплив ідей здорового способу життя, доступність та вживання психоактивних речовин, зростаюче поширення негативних явищ; знецінення позитивних прагнень серед школярів щодо здобуття соціального визнання; несформованість світогляду, моральних еталонів та ідеалів; прояви негативізму, агресивності, відсутність конкретних життєвих цілей; високий рівень ситуативної тривожності; соціальна незрілість; відсутність вибору змістовного дозвілля, центрів позашкільної зайнятості, яка давала б можливість для ефективного розвитку позитивних процесів соціалізації; помилки шкільного та сімейного виховання; негативний вплив ЗМІ.

Література:

1. Вівчар П.В. Особливості морально-правового виховання неповнолітніх засуджених, в умовах виховної колонії : [монографія] / П. В. Вівчар, С. П. Дем'янчук, П. С. Лосик. – Тернопіль, 2010. – 200 с.
2. Внутрішньокамерні групи неповнолітніх у слідчих ізоляторах та організація роботи з ними : методичні рекомендації. – К. : ДКВС України, 2007. – 12 с.

3. Замула С.Ю. Профілактика впливу кримінальної субкультури на неповнолітніх, засуджених у спеціальних виховних установах : [навч.-метод. посіб / за заг. ред. В. Оржеховської] / Сергій Замула. – Біла Церква, 2011. – 240 с.
4. Оржеховська В.М. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: [науково-метод. посіб.] / В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко. – Черкаси : Чабаненко Ю., 2008. – 375 с.
5. Суєтіна О.Є. Виховання підлітків з асоціальною поведінкою в умовах обмеження або позбавлення волі : [навч.-метод. посіб.] / Ольга Суєтіна. – Миколаїв : “АТОЛ”, 2006. – 438 с.
6. Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : [монографія] / Т. Є. Федорченко. – Черкаси : ПП Чабаненко Ю.А. – 2011. – 488 с.

Статья посвящена состоянию подростковой преступности в современный период, раскрыты причины этого негативного явления: отсутствие ювенальной юстиции, низкое правовое сознание несовершеннолетних, психологические отклонения, проблемы неблагополучных семей, усиление насилия и агрессии среди несовершеннолетних, негативное влияние асоциальных групп (“невключенные подростки”), проявления девиантного поведения.

Ключевые слова: асоциальное поведение, следственный изолятор, низкое правовое сознание несовершеннолетних, отсутствие ювенальной юстиции.

The article is devoted the state of juvenile criminality in a modern period, reasons of this negative phenomenon are exposed: absence of yuvenal'noy justice, low legal consciousness of minor, psychological rejections, problems of unhappy families, strengthening of violence and aggression among minor, negative influence of asocial'nykh groups (“nevklyuchenye teenagers”), displays of deviantnogo conduct.

Key words: Keywords: asocial'noe conduct, investigation insulator, low legal consciousness of minor, absence of yuvenal'noy justice.

УДК 364.4

С.А. Котловий, м. Умань

КОНФЛІКТ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ ОБ'ЄКТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

У статті розглядається конфлікт як невід'ємний об'єкт соціалізації учнів. Розкрито підходи до змісту процесу соціалізації, виділено його етапи та особливості. Визначено типи конфліктів серед учнів професійно-технічних навчальних закладів, які виникають у них у процесі соціалізації.

Ключові слова: конфлікт, міжособистісний конфлікт, особистість, соціалізація, соціальний досвід.

Сьогодні соціалізація особистості з філософсько-соціологічної проблеми все більше стає педагогічною, розв'язання якої є найважливішим чинником оптимального розвитку окремої особистості й суспільства загалом. Тільки соціально прийнятна соціалізація надає можливість людині повноцінно існувати в сучасному світі.

Поділяючи наукові висновки Г. Гіддінгса, великий внесок у розвиток уявлення про соціалізацію зробили Г. Тард і Т. Парсонс. Зокрема, Т. Парсонс розглядав соціалізацію як процес адаптації до суспільства, у результаті чого оволодіння загальнозначущими нормами поведінки стає потребою індивіда. При цьому рівнями адаптації, на думку вченого, стають: 1) людина знає, як потрібно себе поводити, але продовжує дотримуватися своєї системи цінностей; 2) взаємна терпимість; 3) взаємні уступки; 5) повне пристосування (відмова від попередніх цінностей) [10].

Погляди Г. Гіддінгса, Г. Тарда, Т. Парсонса об'єднують ідеї про нерозривний зв'язок соціалізації з освітою та вихованням, з адаптивними процесами; про соціальні контакти як одну із змістовних сторін соціалізації; про значення самосвідомості, соціальної орієнтації та розвитку мови для успішного входження в соціум.

Прихильники протилежного підходу до розуміння соціалізації - Ч. Кулі та Дж. Мід, виходили з того, що людина активно бере участь у цьому процесі і не тільки адаптується до суспільства, але й впливає на себе саму.

На наш погляд, процес соціалізації не може протікати безконфліктно, адже саме конфлікт виступає рушійною силою

розвитку особистості. Проблема конфлікту залишається актуальною протягом всього існування людського суспільства. Майже щодня кожна людина або ж бере активну участь у конфлікті, або ж є свідком конфліктів інших людей.

Процес соціалізації не залишився поза увагою вітчизняної науки. Його дослідниками у радянський період стали М. Іорданський, Б. Паригін, І. Кон, В. Ольшанський. Уявлення вчених про поняття “соціалізація” змінювалися в аспекті суспільно-політичної ідеології: від суто соціалістичних у 20-30-х рр. до більш ліберальних у 60-70 рр. [8].

Так, скажімо, Б.Паригін тлумачить соціалізацію як “входження в соціальне середовище, пристосування до нього, засвоєння певних ролей і функцій, які слідом за своїми попередниками повторює кожен окремих індивід протягом всієї історії формування і розвитку” [8, с. 45]. З таким визначенням можна, в принципі, погодитися, хоча не можна не звернути увагу, що в ньому яскраво простежується лише один аспект соціалізації - адаптація особистості в соціальному середовищі, і не звертається увага на зворотний вилив, тобто вплив особистості на оточення, активне відтворення нею суспільних відносин.

Погляди на соціалізацію оновила історико-культурна концепція Л.Виготського, який підкреслював, що вплив середовища переломлюється крізь призму якостей людини і відповідно становлення індивіда містить два нерозривно пов’язані процеси: натуральний (процес фізичного дозрівання) і соціальний (визрівання як особистості) [9].

Загальній соціалізаційній проблематиці на сучасному етапі присвятили свої роботи С.Кузьмін (про входження особистості в соціум на основі наслідування, навіювання, конформізму, впливу засобів масової інформації), Б.Ломов (про набуття особистістю в процесі соціалізації більшої самостійності, відповідної автономності й індивідуалізації), Г.Андреева (про двосторонню природу соціалізації, яка містить процеси засвоєння і відтворення соціального досвіду), Б. Вульфів, М. Лукашевич (про адаптаційну природу соціалізації), В. Москаленко (про розвиток зрілих форм соціалізації, їх модифікацію в ході введення особистості в систему соціальних відносин), Л. Мудрик (про тривалість і протяжність процесу соціалізації) та ін. Теорії стосовно окремих проявів процесу соціалізації знайшли своє відображення у працях О. Белінської,

А. Волохова, П. Голованова, Л. Єршова, Ю. Загороднього, О. Кодатенко, В. Скало та ін. [5; 7; 10].

Отже, аналізуючи пошуки різних наукових шкіл, соціалізацію потрібно розглядати в активному і пасивному аспектах.

Передусім, це - інтерактивний процес, оскільки має на увазі взаємодію представників старших і молодших поколінь. Старші покоління передають молодшим свої знання, формують у них уміння, необхідні для самостійного життя. При цьому у результаті взаємодії з іншими людьми у індивіда з'являються власні переконання, моральні стандарти, звички тощо. Але даний процес неможливий без виникнення міжособистісних конфліктів між різними поколіннями.

Метою нашої статті є розкриття проблеми конфлікту як невід'ємного об'єкта соціалізації учнів.

Соціалізація - процес, який, з одного боку, передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду, адаптацію до соціального середовища, засвоєння його традицій, норм і цінностей, а з другого - процес активної діяльності, включення в соціальне середовище. При цьому індивід, оволодіваючи новими ролями і правилами, набуває водночас здатності створити щось нове. Соціалізація нерозривно пов'язана з індивідуалізацією особистості, оскільки її зміст полягає у формуванні індивідуальності. Не існує однакових процесів соціалізації, індивідуальний досвід кожної особистості є унікальним і неповторним. Це набуття людьми ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей; засвоєння індивідом певної системи знань і норм, процес становлення його як особистості.

Отже, соціалізація – це двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість.

Під соціалізацією потрібно розуміти оволодіння нормами і правилами життя в суспільстві, знаннями і вміннями будувати стосунки, що дозволять особистості здобути такі характеристики: ставлення до іншої людини як до самоцінності; здатність до самовіддачі як умови чи способу реалізації такого ставлення до інших людей; творчий характер життєдіяльності, здатність до вільного волевиявлення; можливість особистості

самостійно проектувати майбутнє; внутрішня відповідальність перед собою, іншими людьми, минулим і майбутнім; прагнення зрозуміти смисл життя [8]. Усі ці процеси не можуть протікати безконфліктно. Таким чином, слід визначити зміст поняття “конфлікт”, особливості перебігу та причини його виникнення. Конфлікт у перекладі з латинської – зіткнення протилежних інтересів, сил, поглядів [6]. У своїх працях Л. Герасіна визначає конфлікт як прояв об’єктивних і суб’єктивних суперечностей, який відображається в протиборстві їх носіїв, тобто сторін [3].

На думку, Л.Ємельяненка, конфлікт – це стосунки між суб’єктами соціальної взаємодії, які характеризуються протиборством за наявності протилежних мотивів чи суджень [4].

За В.Андреевим, конфлікт – це суперечність, що виникає між людьми у зв’язку з розв’язанням тих чи інших питань соціального чи особистого життя. Стан конфлікту характеризується гострими негативними емоційними переживаннями його учасників. Конфлікт може виявитися на рівні свідомості окремо взятої людини – це внутрішньо особистісний конфлікт, а також у міжособистісній взаємодії та на рівні міжособистісних групових стосунків [1].

Конфлікт потребує певних умов для свого виникнення. По-перше, конфлікт можливий лише за наявності двох і більше сторін, причому в процесі розвитку конфлікту виникають тенденції до поляризації сторін для суб’єктів, що протистоять один одному. По-друге, необхідною умовою конфлікту є наявність “дефіциту”, тобто обмеженої кількості матеріальних чи духовних благ, коли всі бажаючі не можуть задовольнити свої потреби в них. По-третє, конфлікт виникає лише тоді, коли сторони намагаються досягти мети за рахунок одна одної. Досягнення однієї сторони означає невдачу іншої. По-четверте, важливим аспектом конфліктних відносин є влада, бо лише маючи її можна контролювати і спрямовувати поведінку іншої сторони [6].

Виділяють об’єктивні та суб’єктивні причини виникнення конфліктів. Об’єктивні причини призводять, перш за все, до конструктивних конфліктів, і найчастіше вони виникають у діловій сфері. Тоді, як суб’єктивні причини часто обумовлюють деструктивні конфлікти, які більшою мірою притаманні особистісно-емоційній сфері [6].

Розрізняють багато видів та типів конфліктів, однак, найпоширенішою є класифікація за складом і кількістю

конфлікуючих сторін. Виділяють внутрішньоособистісні, міжособистісні та міжгрупові конфлікти.

Внутрішньоособистісний конфлікт виникає тоді, коли спостерігається сутічка рівних за силою та значущістю, але протилежно спрямованих мотивів, потреб, інтересів, поглядів у однієї й тієї самої людини (наприклад, необхідність дотримати дане слово та неможливість зробити це через зваби, утриматися від яких особистість не в змозі).

Міжособистісний конфлікт спричиняється ситуацією, в якій члени групи прагнуть до несумісних цілей або керуються несумісними цінностями чи нормами, намагаючись реалізувати їх у спільній діяльності. Конфлікт може виникнути при розподілі функціональних обов'язків між членами групи чи при обговоренні шляхів досягнення спільної мети діяльності.

Міжгруповий конфлікт спостерігається там, де гострі суперечності виявляються у стосунках між окремими соціальними групами, що мають на меті власні інтереси, причому своїми практичними діями перешкоджають одна одній. До такого конфлікту можуть призвести шпигунство, суперництво у боротьбі за зони впливу тощо [3; 4].

Конфлікти можуть виконувати негативні (деструктивні) та позитивні (конструктивні) функції в процесі соціалізації учнів, які одночасно поєднуються в одному конфлікті.

Процес соціалізації особистості в підлітковому та юнацькому віці, і закладена в його основу амбівалентність емоційних відносин і конфліктів в сім'ї, згідно із Т.Адорно і З.Фрейдом, створюють модель поведінки і відношення особистості до інших.

Збільшення складних педагогічних ситуацій, котрі можуть спровокувати конфлікти, пояснюється об'єктивними причинами – загостренням протиріччя у кризовий період психічного розвитку школяра.

За своїм змістом конфлікти найчастіше можна віднести до конфліктів вчинків, ніж конфліктів стосунків та відносин.

Для старшого підліткового віку домінуюча тенденція висловлюється в оцінці власних можливостей, у прагненні визначити своє місце, потреба діяти у відповідності з власними переконаннями. Проявляється прагнення пізнати складний світ людських взаємин і ставлень, а помилки педагогів при оцінці вчинків приводять до складних ситуацій, відчуженню, конфліктів.

Серед множини психологічних причин, які обумовлюють конфлікти в цьому віці, М.М.Рибакова виділяє [6]:

- ускладненість соціальної адаптації, рольова невизначеність у стосунках з дорослими;
- неусталеність, ситуативність моральних принципів;
- прагнення до особистісної неповторності, оригінальності;
- застосування педагогом виховних засобів, методів та прийомів, які не відповідають віковим особливостям учнів;
- неузгодженість з вимогами педагогів у зв'язку з неадекватною мірою взаємодії.

У працях О.Первишевої представлений розроблений і апробований, на матеріалі учбових груп професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), соціально-психологічний підхід до вивчення міжособистісних конфліктів як чинника соціалізації особистості [6].

Об'єктивною основою міжособистісних конфліктів в групах ПТНЗ є суперечності процесу соціалізації, які пов'язані як з психологічними особливостями віку, так із специфікою життєдіяльності юнаків.

Конфлікт є одним із засобів самоствердження особистості, будучи відображенням у міжособистісних стосунках суперечностей процесу соціалізації. Міжособистісні конфлікти в даний період мають специфічні особливості:

- своєрідність змісту конфліктів характеризується найчастіше відсутністю предмету, під яким розуміється загальний зміст активності конфліктуючих сторін;
- розбіжності і зіткнення можуть бути пов'язані з порушенням міжособистісних стосунків [6].

Аналіз літератури дозволяє виділити види міжособистісних конфліктів в учнів професійного ліцею:

- конфлікт думок;
- конфлікт інтересів;
- конфлікт цінностей;
- конфлікт зовнішньої поведінки.

Особливостями змісту міжособистісних конфліктів в даному віці є:

- обмежувальний виховний вплив дорослого щодо ставлення до підростаючої особистості;
- зіткнення з питань еротики і сексу;
- неспішність у навчанні;

- допомога у господарських справах, акуратність;
- конфлікти у галузі автономії та авторитету, що зумовлюються ускладненням свободи молодих людей правилами ліцею тощо [6].

Конфлікти з однолітками найчастіше за все, за даними Х.Ремшмідта, пов'язані з суперництвом і боротьбою за лідерство. Так, конфлікти на ґрунті суперництва відбуваються як між хлопцями, так і між дівчатами [6]. Хлопці змагаються за лідерство в групі, за успіхи у фізичній та інтелектуальних сферах, за дружбу і прихильність. У дівчат навіть в ранній юності суперництво украй рідко пов'язано з успіхами у праці або спорті. Через більш раннє, у порівнянні з хлопцями, статеве дозрівання на перший план виступають стосунки з представниками іншої статі. Конфлікти виникають переважно через суперництво за прихильність, причому прихильність більш старших за віком хлопців.

Беззаперечною є думка В.Журвльова про те, що учні мають неоднакову межу поведінкової активності, можуть ставати на деякий час некерованими. Такі учні можуть ініціювати збудження інших і порушувати психологічну атмосферу колективу. Ступінь активності індивіда залежить від нього самого. Виділяють два крайніх психологічних типи: 1) тип агресивної поведінки, 2) тип жертвовної поведінки [2].

Існують і проміжні форми особистості, які грають позитивну роль у вирішенні конфліктних ситуацій. Зустрічаючи перешкоди, труднощі в процесі взаємостосунків з представниками різних суспільних інститутів, індивід, що представляє явно виражений перший чи другий тип особистості, реагуватиме відповідним чином поведінки.

Таким чином, конфлікт в даному віці є невід'ємним елементом процесу соціалізації. Проведений аналіз філософських, соціологічних, психологічних, соціально-педагогічних праць дозволяє зробити висновок про те, що соціалізація в науці розуміється як процес і результат включення індивіда в соціальні відносини. Вона здійснюється шляхом засвоєння індивідом соціального досвіду (соціальних норм, стереотипів поведінки, ціннісних орієнтацій тощо) й відтворення його у своїй діяльності. Важливо усвідомлювати, що даний процес неможливий без виникнення конфліктів серед учнів.

Література:

1. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов / В. И. Андреев. – М. : Народное образование, 1995. – 127 с.
2. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии / В. И. Журавлев. – М. : Рос. пед. агентство, 1995. – 183 с.
3. Конфліктологія : Підручник / За ред. Л. М. Герасіної, М. І. Панова. – Харків. : Право, 2002. – 256 с.
4. Конфліктологія: Навч. Посібник / За ред. В. М. Петюха, Л. М. Емельяненко, Л. В. Торгової. – К. : КНЕУ, 2003. – 316 с.
5. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси. / Н. М. Лавриченко – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – С. 35-40.
6. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту: теорія та сучасна практика: Навчальний посібник / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель – К.: ВД "Професіонал", 2006. – 416 с.
7. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології. / М. П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998.- С. 20-55.
8. Парыгин Е.Д. Научно-техническая революция и личность. Социально-психологические проблемы. / Е. Д. Парыгин. – М. : Политиздат, 1978. – С. 68-90.
9. Социальная психология личности в вопросах и ответах. / под. ред.. В. А. Лабунской. – М. : Гардарики, 1999. – С. 45-70.
10. Циба В.Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз). / В. Т. Циба. – К. : МАУП, 2000. – С. 25-65.

В статье рассматривается конфликт как неотъемлемый объект социализации учащихся. Раскрыты подходы к содержанию процесса социализации, выделено его этапы и особенности. Определены типы конфликтов среди учащихся профессионально-технических учебных заведений, которые возникают в процессе социализации.

Ключевые слова: *конфликт, межличностный конфликт, личность, социализация, социальный опыт.*

The article deals with the conflict as an essential object of socialization of students. Reveals the approaches to the content process of socialization, its stages and selected features. The types of conflicts among students of vocational schools that arise from them in the process of socialization.

Key words: *conflict, interpersonal conflict, personality, socialization, social experience.*

УДК 373.5.035:316.66

К.В. Тараненко, м. Київ

СОЦІАЛЬНІ ПРОЕКТИ ЯК ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті розкриваються основні підходи до моделювання учнівських соціальних проектів та їх реалізації, соціальні проекти розглядаються як унікальна освітня технологія формування соціальних цінностей учнівської молоді.

Ключові слова: проекти, проектна діяльність, учнівські соціальні проекти, освітня технологія, соціальні цінності.

Притаманні українському суспільству складні економічні, соціально-політичні та духовно-моральні трансформації значною мірою негативно впливають на формування соціально-моральної позиції особистості, призводять до руйнування ідеалів, загострення нігілізму, апатії в молодого покоління. Спостерігається тенденція негативного ставлення молодих людей до своєї країни, неприйняття громадянських правил і цінностей.

Складність виховання підростаючого покоління в сучасних умовах обумовлена нестабільністю суспільства в цілому та кризи звичних норм і моралі, дестабілізацією соціального життя, відсутністю чітко визначених нормативних моделей. Спостерігається зниження культури поведінки сучасних школярів, захоплення безтурботним, споживацьким життям, сурогатними зразками масової культури.

Такі передумови висувають нові вимоги до якості освіти, зумовлюють необхідність переосмислення навчально-виховного процесу. Нова філософія виховання, провідні положення якої знайшли відображення у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, утверджує погляд на необхідність “виховання школяра як громадянина України, національно-свідомої, вільної, демократичної, життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях”.

Для різнобічного і гармонійного розвитку зростаючої особистості необхідно, щоб освітній процес будувався не лише на науковому пізнанні дійсності, а й на вихованні духовних, моральних і культурних цінностей.

Саме тому навчальні заклади повинні дбати не лише про засвоєння учнями необхідної суми знань, а й захистити та підтримати дитину, впроваджувати інноваційні виховні системи і методики, що базуються на загальнолюдських цінностях, які б нівелювали негативні впливи сьогодення, сприяли духовному розвитку учнів та становленню особистості, яка є високоморальною, орієнтована на соціокультурні стандарти, налаштована на максимальну самореалізацію, надавали можливість школярам набути власний досвід активної участі у суспільному житті.

Протиставити негативним впливам сьогодення конкретні альтернативи позитивного досвіду, надати змогу школярам в процесі навчання здобути соціальний досвід і уміння, дозволяє педагогам *учнівська соціальна проектна діяльність*, яка є освітньою технологією, що створює унікальні передумови для розвитку духовного потенціалу учнів, виховання активного громадянина, носія національних та загальнолюдських цінностей.

Сама ідея використання методу проектів, як освітньої технології, не є принципово новою в світовій педагогіці. Метод проектів виник ще на початку ХХ століття в США. Його називали також методом проблем і пов'язувався він з ідеями гуманістичного напрямку у філософії і освіті, розробленими американським філософом і педагогом Джоном Дьюї, а також його учнем В.Х. Кілпатріком.

Джон Дьюї та його колеги пропонували будувати навчання на активній основі та були впевнені, що освіта має базуватися не на тих знаннях, які дитині стануть у пригоді колись у майбутньому, а на тому, що дитині потрібно саме сьогодні, на проблемах його реального життя. Метою впровадження методу проектів В.Кілпатрик вважав виховання людини, що вміє працювати, постійно проявляючи свою ініціативу, ставить собі масштабні практичні завдання й уміє їх виконувати. Він проголосив основним завданням школи виховання вільних громадян, яке має складатися з системи цільових проектів. В.Кілпатрик вважав надзвичайно важливим зацікавити дітей в здобутті знань, які можуть і повинні згодитися їм в житті. Для цього необхідна проблема, взята з реального життя, знайома і значима для дитини, для вирішення якої їй необхідно використати отримані знання та здобувати нові знання [6].

У школах США, Великої Британії, Бельгії, Ізраїлю, Фінляндії, Німеччини, Італії, Нідерландів ідея методу проектів Дж. Дьюї набула широкого поширення і популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань з їх практичним

застосуванням для розв'язання конкретних проблем довкілля у спільній діяльності школярів. Згодом ідея методу проектів зазнала достатньої еволюції. Народившись з ідеї вільного виховання, у наш час проектування стає інтегрованим компонентом системи освіти [6].

До кінця ХХ століття в Україні проектування, яке можна розглядати як єднальний ланцюжок між педагогічною теорією та практикою, в діяльності вчителів було практично відсутнє.

В українській педагогічній практиці проектування як засіб виховання набув широкого розповсюдження на початку ХХІ століття в результаті діяльності міжнародних організацій, які розробляли і поширювали освітні проекти. Все більшої популярності набувають соціальні проекти як різновид проектної діяльності.

На думку О.О. Яременко, практика розбудови соціальних проектів прийшла в Україну із Заходу. Само по собі це було прогресивним явищем, тому що така організація роботи має конкретні переваги. Зокрема, вона забезпечує концентрацію зусиль і ресурсів на чітко визначених цільових групах клієнтів; локалізацію діяльності у визначених часових і географічних межах; застосування специфічних методів втручання відповідно до особливостей цільових груп; переважну орієнтацію на результати (проміжні й кінцеві), які можна виміряти об'єктивно [9, с. 76].

Останнім часом соціальна проектна діяльність все ширше входить в навчально-виховний процес в Україні та досліджується вітчизняними науковцями.

За визначенням В.Г. Плишевського, соціальний проект – сконструюване соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація чи підтримка в середовищі матеріальної або духовної цінності, яке має просторово-часові та ресурсні обмеження і вплив якого на людей визначається позитивним за своїм соціальним значенням [5, с. 39]. Соціальне проектування – це конструювання індивідом, групою чи організацією дій, спрямованих на досягнення соціально значимої мети та локалізованих за місцем, часом та ресурсами, вважає В.А. Луков [3, с. 7].

У сучасній вітчизняній науковій педагогіці соціальна проектна діяльність досліджується в різних аспектах: проектна діяльність у школі, реалізація ідеї неперервної проектної освіти учнівської молоді (М. Голубченко, В. Логвін, І. Єрмаков), управління проектами (Л. Батенко, О. Загородніх, В. Ліщинська), виховний потенціал соціальних проектів (Т. Алексеєнко), визначення основних підходів до моделювання соціальних проектів

(А. Капська, В. Вареніч, А. Годлевська), розробка та впровадження соціальних проектів (О. Безпалько, М. Бабкіна, Т. Семигіна), моніторинг та оцінка ефективності соціальних проектів (О. Яременко, О. Артюр, О. Балакірева).

Сучасні науковці, як різновид соціальних проектів, виокремлюють *учнівські соціальні проекти*.

За визначення, наведеним у словнику-довіднику “Соціальна педагогіка” за заг. ред. Т.Ф. Алексеєнко, *учнівські соціальні проекти* – це “вид соціальних проектів, розробниками і реалізаторами яких виступають учні різних типів загальноосвітніх закладів і різного віку, спрямовані на вивчення історії і культури народу, захист довкілля і поліпшення екологічної ситуації, благодійну допомогу тим, хто її потребує: особам з особливими потребами, дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, ветеранам війни і праці, хворим, тим, хто перебуває на військовій службі чи у місцях позбавлення волі тощо” [8, с. 372].

Учнівські соціальні проекти є одним з ефективних методів формування соціальних цінностей підростаючої особистості, перевагами якого, на думку М.І. Бабкіної, є те, що учні навчаються і діють у мікросоціальному середовищі, отримують практичні навички, мають можливість перевірити теоретичні надбання на практиці [1].

В процесі реалізації проектів, учні ефективно засвоюють життєві й соціальні ролі, мають можливість раціонально поєднувати теоретичні знання і практичні дії при вирішенні конкретних життєвих проблем, рухатися від ідеї до практичної дії. Моральна сутність явищ, по-справжньому відкривається дитині лише тоді, коли вони сама приймає участь у їх вирішенні.

Учнівська соціальна проектна діяльність здійснюється як у процесі навчання, так і в спеціально організованій позакласній та позашкільній роботі учнівської молоді. Це, насамперед, колективна діяльність учнів, які об’єднуються у групи і вирішують завдання відповідно до цілей та мети проекту. Досить важливо, щоб це об’єднання відбувалося за спільністю інтересів. Необхідною умовою досягнення мети проекту є *добровільна участь учнів у проектній діяльності*. Саме принцип добровільності, ґрунтований на мотиваційних імпульсах конкретної особистості учня, дозволить ефективно використати творчий та інтелектуальний потенціал кожного члена команди, що бере участь у реалізації проекту. Група загалом має нести відповідальність за досягнення спільних цілей, а кожен учасник відповідати за свою частину роботи. Завдання в групі

виконується в такий спосіб, щоб було можливо врахувати і оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи зокрема [1].

Важливим є те, що власний внесок кожного з виконавців у реалізацію проекту, надає значимості його участі в проекті, дозволяє на конкретних справах переконатися у власній спроможності вирішувати проблеми своєї громади та згуртовувати навколо їх вирішення небайдужих громадян, знаходити партнерів. Проектна діяльність допомагає учневі включитися в активну соціальну дію, оволодіти здатностями через розвиток власних здібностей змінювати навколишній світ.

Оскільки, реалізація учнівського соціального проекту потребує спільних зусиль учасників проекту та партнерів, проект виконує об'єднавчу функцію та згуртовує учнів, педагогів, батьків, органи місцевого самоврядування, урядові структури, засоби масової інформації на вирішення важливих для громади проблем. Проект вчить його виконавців виробленню суспільної позиції, прийняттю рішень, формує почуття відповідальності.

Участь в учнівських соціальних проектах відкриває для школярів ті сумні сторінки життя, які часто приховані від них. Досліджуючи проблеми громади, учні мають можливість побачити і зрозуміти, як тяжко живуть самотні люди літнього віку, як не вистачає любові і тепла дітям-сиротам, якими самотніми відчують себе діти з обмеженими можливостями, як необхідна допомога і підтримка хворому товаришу, потребують захисту та відродження довкілля і екологія, пам'ятники архітектури та мистецькі цінності.

Допомагаючи тим, хто цього потребує, учні відчують себе не сторонніми спостерігачами за бурхливим життям, а активними його учасниками, вчаться відчувати чужий біль, розрізняти добро і зло, бути небайдужими до тих, кому потрібна увага і підтримка, правильній орієнтації в різних життєвих ситуаціях. Співучасть і співпереживання є важливою умовою перетворення здобутих знань та переконань на конкретні добродійні вчинки. В даній ситуації учнівський соціальний проект є інструментом розв'язання існуючих життєвих проблем.

Необхідною умовою успіху соціального учнівського проекту є його чітка організація. Насамперед, незалежно від сфери застосування, учнівський соціальний проект повинен включати такі ознаки:

- конкретну мету;
- визначені часові і географічні межі;

- сукупність скоординованих поетапних дій його виконавців, спрямованих на досягнення мети та заданих цілей.
Будь-який соціальний проект складається з кількох етапів:
- вивчення ситуації та постановки проблеми;
- розробки (планування);
- практичного впровадження;
- моніторингу реалізації проекту та його корекції за її підсумками;
- оцінювання результатів та підведення підсумків.

Початковим етапом розробки учнівського соціального проекту є *визначення напряму діяльності*. Подальшим кроком є розробка *концепції проекту*, що передбачає:

- визначення конкретних проблем, на вирішення яких спрямований проект;
- обґрунтування актуальності проекту;
- визначення мети, цілей і завдань та кінцевих результатів, яких планується досягти;
- розробка методів та шляхів реалізації;
- планування етапів проекту та заходів для їх реалізації, визначення термінів та виконавців;
- визначення та обґрунтування необхідних ресурсів.

Подальша робота над проектом потребує чіткої структуризації всіх його етапів та визначення послідовності дій реалізації проекту, його *текстове оформлення*, в якому здебільшого відображаються:

- назва проекту;
- проблема, на вирішення якої спрямований проект;
- мета та завдання проекту;
- місце реалізації проекту;
- терміни реалізації проекту;
- етапи реалізації проекту;
- опис видів діяльності, які планується виконати в межах проекту;
- визначення методів та шляхів реалізації проекту;
- розподіл обов'язків та відповідальності учасників проекту;
- очікувані результати;
- ресурсне забезпечення.

Детальний аналіз обраної для вирішення проблеми, окреслення потреб як цільових груп, так і самих виконавців, чітке визначення цілей, завдань, методів та шляхів реалізації проекту дозволяє визначити його ефективність, а іноді й доцільність запропонованого проекту.

Для успішної реалізації проекту його учасникам необхідною зібрати якомога більше інформації з обраної проблеми, використовуючи різноманітні інформаційні джерела, залучаючи спеціалістів, суб'єктів соціального взаємодії, партнерів.

Критично аналізуючи зібраний матеріал, учасники робочої групи мають змогу визначити різноманітні підходи до вирішення проблеми та обрати оптимальну програму дій. Обрані заходи мають бути, насамперед, законними та узгодженими із відповідними державними структурами, уповноваженими щодо вирішення певної проблеми. Найбільш оптимальним було б вирішення проблеми, яке передбачало поєднання діяльності учнів з владними і комерційними структурами, фондами, громадськими організаціями, засобами масової інформації та ін. Окрім того, школярі можуть вдаватися до організації відповідних заходів: публікації своїх пропозицій у засобах масової інформації; виступи по радіо та телебаченню; написання листів-звернень до громади, місцевих органів законодавчої та виконавчої влади, громадських організацій, фондів тощо [1].

Коли проект розроблений та оформлений, визначені виконавці та наявні ресурси для його впровадження, настає етап безпосередньої реалізації проекту, який передбачає чітке виконання всіма учасниками намічених заходів, постійний моніторинг процесу виконання запланованих робіт та, за потреби, їх корекцію.

У процесі проектної діяльності учні потребують допомоги від суб'єктів соціальної взаємодії, яка полягає у тому, щоб надати школярам необхідну пораду та різнобічну інформацію щодо шляхів вирішення певної проблем, поділитись досвідом, сприяти налагодженню контактів зі спеціалістами тощо. Проте виконання основної роботи у вирішенні проблеми залишається за учнями [1].

Отже, учнівські соціальні проекти виступають як інноваційна форма в навчально-виховному процесі, освітня технологія, спрямована на формування соціальних цінностей учнівської молоді, життєвих компетентностей, виховання гуманістичних і громадянських, моральних і духовних цінностей, важливий інструмент становлення найновіших форм співпраці педагогів, учнів, молоді, громадськості.

Окрім того, учнівські соціальні проекти можна розглядати не лише як нову виховну технологію, але і як практичну учнівську діяльність, в процесі якої школярі, використовуючи потенціал

своїх здібностей, допомагають соціально незахищеним групам населення, зберігають довкілля, культурні цінності, тобто, вирішують конкретні проблеми своєї громади і, тим самим, стають повноправними членами суспільства, розуміючи, що своїми вчинками можуть змінити його на краще.

Література:

1. Бабкіна М.І. Проектна діяльність як метод формування громадської активності учнівської молоді / М. І. Бабкіна // http://www.rusnauka.com/5_NMIV_2009/Pedagogica/40610.doc.htm.
2. Безпалько О.В. Соціальна робота в громаді : Навчальний посібник / О. В. Безпалько – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 176 с.
3. Луков В.А. Социальное проектирование: Учебное пособие. – 3-е изд. / В. А. Луков – М. : Флинта, 2003, – 240 с.
4. Науковий супровід, моніторинг та оцінка ефективності соціальних проєктів / О. О. Яременко, О. Р. Артюр, О. М. Балакірева та ін. – К.: ДЦССМ, 2002. – 132 с.
5. Плышевский В.Г. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе / В. Г. Плышевский М. : Социально-технологический институт МГУС, 2001. – 95 с.
6. Полат Е.С. Метод проектов / Е. С. Полат // <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/1.htm>
7. Проектна діяльність у школі / Упоряд. М. Голубенко. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
8. Соціальна педагогіка: словник-довідник / За заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця: Планер – 2009. – 542 с.
9. Яременко О.О. Науковий супровід соціальних проєктів: ідеологія і структура процесу / О. О. Яременко // Український соціум. – 2004. – №1 (3). – с. 76-87.

В статье раскрываются основные подходы к моделированию ученических социальных проектов и их реализации, социальные проекты рассматриваются как уникальная образовательная технология формирования социальных ценностей ученической молодежи.

Ключевые слова: *проекты, проектная деятельность, ученические социальные проекты, образовательная технология, социальные ценности.*

In the article the basic going open up near the design of student's social projects and their introduction, social projects are examined as unique educational technology of forming of social values of student's young people.

Key words: *projects, project activity, student's social projects, educational technology, social values.*

УДК 37.035:792.06

В.М. Шахрай, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

У статті здійснюється обґрунтування важливості використання театральної гри у соціальному розвитку особистості та визначаються основні педагогічні умови формування соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва.

Ключові слова: соціальна компетентність, педагогічні умови, школярі, театральне мистецтво, театральна педагогічна технологія.

Формування соціальної компетентності школярів є одним із основних завдань сучасної соціально-педагогічної діяльності, адже належний рівень соціальної компетентності забезпечує особистості повноцінне функціонування в сучасному соціумі, що стає з кожним суспільним етапом все складнішим, особливо у сфері міжособистісних взаємин. Серед засобів становлення соціальної компетентності дітей та молоді важливе місце належить театральному мистецтву, насамперед самодіяльному, яке є важливим джерелом пізнання життя, засвоєння цінностей, розвитку комунікативної культури тощо. І тому активне використання театрального мистецтва в роботі зі школярами, спрямованого на їх повноцінну соціалізацію, є доцільним та важливим.

Ефективність будь-якого соціально-виховного процесу, зокрема формування соціальної компетентності школярів, залежить від дотримання відповідних умов. Якщо говорити про педагогічні умови, то слід мати на увазі, перш за все, обставини, правила, створені та вироблені в результаті цілеспрямованої педагогічної діяльності. Педагогічними умовами формування соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва можна вважати створення таких обставин, які забезпечили б високу результативність становлення соціальної компетентності вихованців через комплекс театральних технологій та методик.

До питання умов ефективного формування соціальної компетентності школярів звертаються дослідники – І. Бех, О. Безпалько, Л. Масол, Н. Лавриченко, І. Рогальська та ін.

© В.М. Шахрай, 2011

Використанню театрального мистецтва з метою всебічного розвитку, зокрема соціального, присвячені праці О. Комаровської, Р. Короткової, Н. Миропольської, І. Фузейнікової та ін. Разом з тим, проблема педагогічних умов формування соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва не знайшла цілісного відображення в науковій літературі, що і зумовлює мету даної статті.

На основі аналізу психолого-педагогічних та театрознавчих праць, практики використання театрально-ігрової діяльності у роботі зі школярами, нами визначені основні педагогічні умови формування соціальної компетентності школярів засобами театрального мистецтва.

І. Формування в закладах освіти театрально-педагогічного ареалу особистості.

Ареал – це територія поширення чого-небудь. У соціогуманітарних науках поняття “соціальний ареал” розглядається у тісному взаємозв’язку з поняттям “соціальний простір”, що визначається як певна система зв’язків та відносин, як простір практики, де поєднуються воєдино емоції та дії [9, с. 20]. М. Шульга під соціальним ареалом розуміє: 1) “окреслений соціальний простір, в якому особистість перебуває постійно чи регулярно, безпосередньо чи опосередковано”; 2) частину соціального простору, яка забезпечує всебічне відтворення життєдіяльності особистості; 3) зону “безпосередньої включеності особистості в певний фрагмент соціального простору”; 4) індивідуалізований, прив’язаний до певної людини соціальний простір [9, с. 23]. Компонентом соціального ареалу особистості може стати театрально-педагогічний ареал, той простір, де відбувається культурна реалізація театральної природи дитини з метою самовираження, самоствердження, досягнення певних рівнів соціального успіху та соціальної творчості. Це також той сегмент освітньої реальності, що стимулює дітей та учнівську молодь до пізнання світу через театральну гру та творчо-особистісне вираження через неї.

Формування означеного ареалу ми розуміємо як сукупність таких компонентів.

1. Усвідомлення педагогами значущості використання засобів, методів та прийомів театрального мистецтва у соціальному вихованні дітей, їх естетичному, моральному, пізнавальному розвитку, формуванні умінь і навичок соціальної

взаємодії, у сприянні становленню соціальної компетентності як меті та результативності соціалізаційного процесу, а також у залученні дітей до гуманітарної культури, що вироблена людством. Елементи театральної (театралізованої) діяльності мають зайняти належне місце у навчально-виховній практиці як ефективний метод роботи з учнями.

Поряд з технічним наповненням навчально-виховного процесу театральні-ігрові методи є надзвичайно важливими як, з одного боку, певна альтернатива комп'ютерним технологіям, а з іншої – культурним їх доповненням у вихованні та розвитку сучасної молодшої людини. Театральна гра є бар'єром перетворення людини в автомат, гвинтик техногенно-підпорядкованого соціального життя, віддалення від своєї природної сутності, що може мати вкрай негативні наслідки як для життєдіяльності окремої особистості, так і для всього суспільства (та й людства загалом). Автори посібника “Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий” стверджують, що “світ школи – театр. І кожен учасник цього театру в ньому “не одну грає роль” [8, с. 11]. Але в той же час “у нашій школі якимось безглуздим чином втрачилось унікальне джерело змін соціальної позиції – *дитяча гра*. Її чомусь жорстко прикріпили до дошкільного віку. Тим часом саме у грі дитина опановує мистецтво вставати на позицію іншої людини, бачити світ очима іншого, здійснювати перемогу над власним егоїзмом” [8, с. 37]. На певне ігнорування школою потенціалу гри вказує і Т.Полякова, зазначаючи, що “гра не знаходить свого адекватного місця в педагогічній практиці, недостатньо усвідомлюється вчителями цінність гри, у частини вчителів констатується втрата інтересу до ігрової діяльності, що може стати сигналом зниження творчої активності” [6, с. 35].

Тому у процесі пошуків інноваційних технологій виховання та соціального розвитку юного покоління слід звернути особливу увагу на театральну діяльність дітей, актуалізувати культурно-природні можливості театральної гри.

Театральні-ігрова діяльність виконує різноманітні соціально-виховні функції: художню, естетичну, розважальну, дозвілєву, соціально-комунікативну, профілактичну, активізаційну, терапевтичну, пізнавальну тощо. Спрямованість на реалізацію окремих цих функцій або їх сукупності спонукатиме педагогів до розробки інноваційних технологій та методик.

Особливе значення має використання театральної гри у профілактико-корекційній роботі освітніх закладів щодо попередження та корекції різноманітних девіацій соціальної поведінки. Прискорення ритму життя і темпу праці, підвищення психічної напруги через велику кількість і швидку зміну вражень, що стають характерними для життєдіяльності сучасної людини, створюють надмірний тиск на адаптаційні системи її організму. У цих умовах необхідним є наявність здорового і повноцінного, орієнтованого на естетико-духовні потреби людини мистецтва.

Для більшої зацікавленості дітей у театральних заняттях їх корисно проводити з використанням комп'ютерно-технічних методів. У цьому зв'язку вартими уваги є думки О. Савостьянова, який пропонує організовувати театр комунікацій, задіюючи технічні засоби (відео, мультимедіа та ін.), що сприятиме вирішенню багатьох соціальних та міжособистісних проблем, вчитиме моделюванню власного життя [7, с. 209-210]. Такі ідеї доцільно використати і в шкільній театральній діяльності, стимулюючи дітей до неї за підтримки сучасних технічних досягнень.

Формування театральньо-педагогічного ареалу потребує системного використання засобів театру в школі. Театралізація, на наше переконання, має пронизувати всі сфери організації життєдіяльності дитини в освітньому закладі – навчальну, соціально-виховну, позакласну.

2. Утвердження суб'єкт-суб'єктних взаємин між педагогами та учнями, між самими учнями, а також і між самими педагогами, бо ж організація навчально-виховного процесу із опорою на шкільну театральну педагогіку не може функціонувати на примусі, підкоренні, зверхності, тому що пов'язує всіх учасників театральної творчості стосунками взаємодопомоги, підтримки, поважного ставлення, творчої доповнюваності тощо. Можемо стверджувати, що дієве впровадження ідей, методів шкільної театральної педагогіки стане реальним підтвердженням незворотного руху сучасної української школи у бік школи гуманізму, всебічного розвитку, "школи радості" (В. Сухомлинський).

Виходячи з тенденцій суспільного розвитку та природи театральної діяльності як вільної, глибоко гуманної, істинно людської, ефективність театральньо-педагогічних методів повинна ґрунтуватися на суб'єкт-суб'єктній взаємодії педагога та дитини. Через театральну творчість (власну та дітей) сучасний

вчитель буде розвивати свою готовність до зміни рольових позицій у школі – “від транслятора знань до позиції фасилітатора, модератора, тьютора” [6, с. 4].

3. Оволодіння педагогами основними елементами шкільної театральної педагогіки.

На нашу думку, у комплекс театрально-педагогічних знань педагога має увійти розуміння режисури як гармонії, ансамблю компонентів театрально-виховного процесу, набуття навичок акторського тренінгу, робота над виразністю мовлення тощо. Т.Полякова говорить про необхідність формування “ігрової компетенції вчителя”, трактуючи її як “професійно-особистісне утворення, основою якого є ціннісне ставлення до гри як онтологічної основи буття людини” і яке включає вміння використовувати її для розкриття екзистенційної сутності людини, творчого розвитку особистості та здатність бути відкритим ігровій дії, грати, імпровізувати, мобільно реагувати на зміни в ігровому просторі, знаходити адекватні засоби самовираження, здійснювати саморегуляцію і контроль за власними ігровими діями [6, с. 16].

Можна стверджувати, що для ефективної організації театрально-ігрової діяльності школярів педагоги мають оволодіти як основами театральної педагогіки, що втілені в творчості видатних театральних діячів – Б. Брехта, М. Євреїнова, Л. Курбаса, К. Станіславського та ін., так і спонукати себе до вияву та вираження власних театрально-ігрових здібностей.

4. Створення атмосфери творчості, креативності.

Нові соціальні умови вимагають від людини бути творчою особистістю, яка має неординарне мислення, оригінальність у прийнятті рішень, самостійність у судженнях і т. д. Лише творча поведінка у нашому швидкозмінному світі може вважатися посправжньому адекватною поведінкою, забезпечуючи людині можливості адаптації до нових реалій буття. Театральна гра та творчість взаємопов'язані: з однієї сторони, через театральну гру індивід здійснює пошук нових граней своєї душі та оточуючого світу та втілює результати цього пошуку у творчих (духовних та матеріальних) продуктах, а з іншої – лише в творчій атмосфері можливою є щира, розкута театральна гра. На органічний зв'язок гри та творчості вказує Я.Морено та його послідовники: “Грати – це значить звільнятися від перешкод, що створює дійсність, вивищуватися над речами,

розпоряджатися ними на свій розсуд, бути паном, бути вільним” [5, с. 75]. Повноцінна театральна діяльність може давати бажані результати лише в атмосфері творчості, в якій об’єднані як педагоги, так і діти, сприяючи тим самим кращому вияву та розвитку творчих здібностей особистості.

5. Забезпечення соціокультурної спрямованості театральної ігрової діяльності школярів, тобто використання отриманих знань, набутих вмінь, навичок, виробленої ціннісної позиції у соціальній практиці, при вирішенні соціальних та соціально-психологічних проблем, виконанні власних соціальних ролей. А це передбачає педагогічно спрямований вихід дітей за межі школи, класу у більш широкий соціокультурний простір. Тому театральна діяльність школярів, насамперед у вигляді певного готового культурного продукту (спектакль, літературно-музична композиція, театральна сценка), повинна бути продемонстрована батькам, учням своєї та інших шкіл, клієнтам закладів соціальної сфери тощо.

II. Технологізація процесу використання театального мистецтва у шкільній навчально-виховній практиці.

Обґрунтовуючи необхідність технологічного підходу в соціально-педагогічній діяльності, М.Шакурова зазначає, що його переваги полягають в “науковому підборі методів, засобів і способів діяльності, за допомогою яких можна забезпечити максимальну результативність” [11, с. 40]. Ключовою ланкою будь-якої технології є детальне опрацювання кінцевого результату і точного його досягнення через сукупність способів та чіткої алгоритмізації дій.

Технологізація використання театального мистецтва у соціально-виховній роботі зі школярами передбачає розробку та втілення конкретних театральних педагогічних технологій. Виходячи з сутності соціальних технологій та враховуючи специфіку шкільної театральної педагогіки, можна загалом визначити театральну педагогічну технологію як сукупність знань про ефективні способи та методи організації театральної ігрової діяльності школярів і саму практику алгоритмічного застосування цих знань для вирішення конкретної педагогічної проблеми (навчальної, виховної, соціально-педагогічної).

У театральних педагогічних технологіях мають враховуватися такі основні компоненти:

- мета організації театральної діяльності (формування соціальної компетентності, її окремих аспектів –

- комунікативної, соціально-рольової; профілактика, корекція відхилень у соціальній поведінці школярів та ін.);
- способи її досягнення (традиційно-класичний, інтерактивний, драматерапевтичний та ін.);
 - форми реалізації (групова – клас, гурток (шкільний театр), ситуативна театральна група та індивідуальна (театр одного актора, індивідуальна психодрама);
 - методи (загально-педагогічні – бесіда, дискусія, метод прикладу, заохочення та ін.; театральні-педагогічні – акторський тренінг, метод фізичних дій, етюдний метод тощо; організаційні – виступи, години спілкування, громадські акції та ін.);
 - суб'єкти реалізації (соціальні педагоги, класні керівники, вчителі- предметники);
 - учнівська група, яка буде задіяна (вік, проблеми);
 - визначення кінцевого результату (за певними параметрами).

Театральні-педагогічна технологія потребує також з'ясування етапів її розробки та реалізації. Нами визначено 4 етапи театральні-педагогічної технології.

1. Діагностичний – визначення сукупності соціальних, групових та міжособистісних проблем вихованців, їхніх художньо-естетичних та духовних потреб.
2. Методичний – розробка (вибір) конкретної театральні-педагогічної технології (шкільний театр, інтерактивний театр, корекційно-терапевтичний театр тощо). Визначення мети, термінів реалізації, форм організації, варіантів співпраці педагогів, графіка занять та ін.
3. Реалізаційний – втілення театральні-педагогічної технології у реальну соціальні-виховну практику.
4. Підсумковий – оцінка та аналіз отриманих результатів, коригування раніше розробленої театральні-педагогічної технології.

Театральні-педагогічна технологія (як і будь-яка інша соціальна технологія) знаходить свій вияв насамперед у проектах та програмах. Театральні-педагогічний проект, що спрямований на соціальне становлення школярів, формування їх соціальні компетентності, є поєднанням рис художнього та соціальні проектів, де через мистецтво театру у співдружності дітей та педагогів здійснюється активне освоєння різноманітного, суперечливого соціальні життя.

III. *Необхідність широкого задіяння при використанні театрального мистецтва у соціальному розвитку школярів надбань психології та психотерапії*, зокрема таких її напрямів, як психодрами, драматерапії, маскотерапії (інноваційних трансформацій театрального мистецтва), арт-терапії, що зайняли вагоме місце у соціалізаційній діяльності освітніх закладів Західної Європи, насамперед у практиці корекції, профілактики відхилень у соціальній поведінці учнів, допомоги їм у труднощах міжособистісної взаємодії, для ефективного набуття соціальної компетентності. Як вказує Н. Лавриченко, “з метою особистісного зростання та соціального навчання школярів західноєвропейські фахівці застосовують ... психодраму і соціодраму, які є, по суті, тренінгами спонтанної соціальної взаємодії та спрямовані насамперед на те, щоб протистояти нав'язуванню дітям усталених паттернів і шаблонів соціальної поведінки, натомість розкріпачувати дитячу уяву і пробуджувати творчість, допомагати дитині долати власні комплекси та проблеми у взаєминах з товаришами” [3, с. 26].

Дослідники наголошують, що в сучасних освітніх умовах “виникає необхідність не тільки посилити психологічну підготовку вчителів, але і включити в освітній процес елементарні дані із галузі психотерапії” [4, с. 5].

У педагогіці термін “арт-терапія” використовується не в буквальному контексті – лікування (від лат. *therapia*), а у значенні “соціального лікування” особистості, зміни стереотипів її поведінки і підвищення адаптаційних здібностей засобами художньої діяльності [4, с. 10]. Арт-терапію (як і інші мистецькі галузі психотерапії) можна розглядати як інструмент прогресивної педагогіки, розвитку потенціалу психічного здоров'я дітей та підлітків, формування здорової творчої особистості. [4, с. 26]. У дослідженнях стосовно використання драматерапії в навчально-виховному процесі наголошується, що “образно-рольова драматерапія допомагає вирішувати різноманітні проблемні ситуації” [1, с. 175].

На важливість здійснення через театр психокорекції, звертаючись до таких театральних відгалужень, як психодрама, драматерапія, вказує К.Чедія, стверджуючи, що сучасний педагог у більшості випадків має справу не стільки із вихованням, скільки із перевихованням [10, с. 15]. І тому в обстановці суспільного неблагополуччя зростає необхідність виховання

дитини в реальних взаєминах виховних мікросоціумів, що діють в соціально-психологічному смислі як “захисне середовище” і одночасно як “засіб передачі соціально-позитивного досвіду” [10, с. 44]. І такими захисними мікросоціумами є дитячі театральні колективи, робота яких будується на використанні ідей психології та психотерапії [10, с. 158].

Як узагальнення різних психолого-педагогічних підходів до використання різних видів психотерапії (насамперед пов’язаній з мистецтвом театру) у формуванні соціальної компетентності школярів, можна навести думку з цього приводу О.Савостьянова: “На противагу нудній і надокучливій дидактиці деяких форм традиційної педагогіки так звана рольова психотерапія є цінним варіантом групової психотерапії і соціально-психологічного тренінгу, що емоційно схиляє людину до виконання позитивної життєвої ролі, а в міжособистісних інтерперсональних взаєминах виконує позитивні адаптивні функції” [7, с. 206].

IV. Співпраця загальноосвітньої школи з іншими інститутами соціального виховання.

Широке використання засобів театру, театральних ігрових методів загальноосвітньою школою не може бути достатньо результативною та ефективною без поєднання зусиль різних інституцій соціального виховання – позашкільних закладів, центрів соціальних служб для молоді, реабілітаційно-корекційних центрів, батьків тощо. Необхідною є співпраця у виявленні найбільш актуальних проблем сучасних дітей та молоді, у кадровому, матеріально-фінансовому забезпеченні організації театральної діяльності школярів, залученні дітей до різноманітних громадських акцій, до волонтерської роботи, що може бути підтвердженням сформованості їх соціальної компетентності у соціальній практиці.

На нашу думку, найбільш повно школа зможе реалізувати потенціал театрального мистецтва у формуванні соціальної компетентності учнів, коли її діяльність будуватиметься на ідеях громадсько-активної школи [2].

Найважливішим завданням такої школи є допомога дитині у становленні ефективної соціальної компетентності, виробленні здатності активно і успішно жити в сучасному суспільстві. У громадсько-активній школі “індивідуальний розвиток кожної дитини переважно здійснюється через участь у загальному досвіді, а оволодіння знаннями, вміннями і навичками, способами репродуктивної і творчої діяльності, методами орієнтації в культурі наповнюється особистісними смислами і моральним змістом, що

є неможливим поза контекстом соціального простору взаємодії людей” [2, с. 12]. Громадсько-активна школа, що розглядає освіту дитини як її повноцінне життя, прагне бути гранично відкритою у ставленні до навколишнього соціуму, враховувати стихію соціалізації, підтримувати активність дітей, надавати освіті діяльнісний характер. І саме тому вона уявляється як модель школи, здатної в сучасних умовах оптимально вирішувати проблему формування соціальної компетенції в учнів [2, с. 14]. У рамках громадсько-активної школи створюються можливості для реалізації різноманітних соціалізуючих проектів, у тому числі тих, що засновані на театральних методах або включають театральні-педагогічні складові, підвищуючи ефективність соціального становлення дітей та молоді.

Отже, підсумовуючи, можна зробити висновок, що основними умовами ефективного формування соціальної компетентності школярів засобами театального мистецтва в загальноосвітній школі є такі: а) формування в закладах освіти театально-педагогічного ареалу особистості, тобто забезпечення школярам через театально-ігрову діяльність самореалізації та соціальних досягнень; б) необхідність широкого задіяння при використанні театального мистецтва у соціальному розвитку дітей надбань психології та психотерапії; в) технологізація процесу використання театального мистецтва у шкільній практиці, насамперед через розробку та втілення театально-педагогічних проектів; г) театально-педагогічна співпраця загальноосвітньої школи з іншими інститутами соціального виховання на основі ідей громадсько-активної школи. Забезпечення таких умов сприятиме удосконаленню соціально-виховної діяльності в сучасних освітніх закладах.

Література:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. : Издательский цент “Академия”, 2001. – 248 с.
2. Корнетов Г.Б. Что такое общественно-активная школа? / Г. Б. Корнетов. – М.-Тверь : Научная книга, 2009. – 24 с.
3. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : автореф. дис... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Наталія Миколаївна Лавриченко; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2006. – 40 с.

4. Лебедева Л.Д. Педагогические основы арт-терапии / Л. Д. Лебедева. – СПб. : ЛОИРО, 2000. – 200 с.
5. Лейтц Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я. Л. Морено / пер. с нем. / [общ. ред. и предисл. Е. В. Лопухиной и А. Б. Холмогоровой]. – М. : Издательская группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – 352 с.
6. Полякова Т.Н. Театрально-игровая деятельность в творческом развитии учителя в процессе постдипломного образования : автореферат дис...докт. пед. наук : спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Татьяна Николаевна Полякова ; Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. – СПб., 2010. – 49 с.
7. Савостьянов А.И. Общая и театральная психология : учебное пособие для студентов вузов / А. И. Савостьянов. – СПб. : КАРО, 2007. – 256 с.
8. Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий / под ред. А. Г. Асмолова, Г. У. Солдатовой. – М. : Научно-практический центр психологической помощи “Гратис”, 2006. – 240 с.
9. Соціальний ареал життя особистості / [за ред. М. Шульги]. – К. : Інститут соціології НАН України, 2005. – 400 с.
10. Чедия К.О. Социально-психологические особенности стратегии и тактики психокоррекционного воздействия средствами театра : дис...канд. псих. наук : спец. 19.00.05 – социальная психология / Константин Олегович Чедия. – Ярославль, 1999. – 209 с.
11. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога : уч. пособие для студентов высш. пед. уч. заведений / М. В. Шакурова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2002. – 272 с.

В статье осуществляется обоснование важности использования театральной игры в социальном развитии личности и определяются основные педагогические условия формирования социальной компетентности школьников средствами театрального искусства.
Ключевые слова: социальная компетентность, педагогические условия, школьники, театральное искусство, театрально-педагогическая технология.

The article deals with the substantiation of the importance of the dramatic performance usage in a social development of a person and the main pedagogical conditions of the social competence formation of the schoolchildren by means of dramatic art are determined.

Key words: social competence, pedagogical conditions, schoolchildren, dramatic art, dramatically- pedagogical technology.

О.Б. Петренко, м. Рівне

МОРАЛЬНІ ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ І ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ В МЕЖАХ УКРАЇНСЬКОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

У статті аналізується вплив моральних гендерних стереотипів на організацію процесу виховання в межах українського соціокультурного простору. Визначається сутність гендерних моральних стереотипів, що визначають залежність поведінкових реакцій, оцінок, моральних якостей і т.д. від статі людини. Доводиться, що культурний й релігійний контексти зумовлюють формування стереотипів й гендерних моральних стереотипів, зокрема.

Ключові слова: гендер, гендерні стереотипи, моральні гендерні стереотипи, самосвідомість, соціокультурний простір, маскуліність, фемініність.

У XXI ст. відбуваються значні зміни в політичному, правовому й соціальному статусі чоловіків і жінок, змінюється їх роль у суспільстві. Незважаючи на це, багато гендерних стереотипів, у тому числі й моральні, які закріплюють і виражають відмінності в поведінці чоловіків і жінок, практично не змінюються. Так як зміна соціального і юридичного статусу жінок і чоловіків торкається глибинних структур суспільної психіки: старі погляди, старі уявлення, звичні способи поведінки, оцінки виявляються непридатними в нових умовах, то виникає певна дезорієнтація у моральному просторі. Тому вивчення проблеми моральних гендерних стереотипів в межах українського соціокультурного простору наразі є вкрай актуальним.

Зіткнення стереотипізованих уявлень й реального життя у площині моралі знаходить висвітлення у роботах філософів, соціологів, психологів, педагогів. Вивчення моральних гендерних стереотипів розпочалося у межах другої хвилі фемінізму у 60-70-ті рр. XX ст. Зокрема, Керол Гілліган у праці "Іншим голосом" намагалася виявити типові відмінності в моральних судженнях чоловіків і жінок і погоджувалася з тими, хто вважав, що жінки розмірковують на теми моралі принципово інакше, ніж чоловіки [4].

У вітчизняній літературі існує ряд досліджень, у яких розглядається проблема моральних стереотипів (А.Титаренко, Б.Ніколаїчев, О.Дробницький) [10; 7; 5], але гендерний аспект

моральних стереотипів у них практично не аналізується. Вивчення моральних гендерних стереотипів і відмінності сприйняття моральних проблем чоловіками й жінками на прикладі порівняння російської й західної культур здійснено О.Величенко [2], однак при дослідженні теоретичних проблем (наприклад, проблеми морального вибору, виховання моральних почуттів) нею не бралися до уваги (і, відповідно, не досліджувалися) вплив відмінностей у вихованні дівчат і хлопців на формування особистості, існуючі традиції, стереотипізоване сприйняття чоловіків і жінок (власне гендерні стереотипи) і т.д.

Ні в західній, ні у вітчизняній гуманітарній науці не вивчалися моральні гендерні стереотипи як самостійне явище моральної свідомості, що зв'язує воедино погляди людини на моральність й уявлення про стать, не ставилося питання про вплив соціостатевого аспекту свідомості на існування моральних гендерних стереотипів. Відтак нерозробленість й невизначеність поняття "моральний гендерний стереотип", нез'ясованість до кінця питання про основи формування стереотипних уявлень, про їхню істинність-хибність, про умови зміни стереотипів на рівні індивідуальної й суспільної свідомості у межах відповідного соціокультурного простору спричинили вибір теми статті.

Основне завдання статті ми вбачаємо у вивченні особливостей функціонування гендерних стереотипів у моральній свідомості особистості у межах українського соціокультурного простору.

Гендерні стереотипи формуються в межах певного культурного контексту. Якщо культурний і релігійний контексти відрізняються один від одного, то й сформовані в межах цих культур стереотипи маскулінності/фемінінності будуть мати ряд відмінностей. Патріархальний тип суспільства і християнська релігія є загальними передумовами для формування стереотипу маскулінності/фемінінності у межах соціокультурного простору вітчизняної освіти [6, с. 40]. У православ'ї жіноче начало онтологічно вторинне і підпорядковане чоловічому началу. На Заході поняття божественного і духовного асоціюється з чоловічим/маскулінним началом, а в українській культурі ідея Бога і божественного зв'язується через категорію любові з жіночим началом. В українському соціокультурному просторі виробився своєрідний, відмінний як від Заходу, так і Сходу (хоча з ними обома пов'язаний) тип поглядів на призначення жінки і чоловіка, які базуються на суті української ментальності.

Українська культура – один із ареалів, де елементи “споглядальної, екстравертованої” культури Сходу і “практичної, екстравертованої” культури Заходу органічно переплелися між собою й з’єдналися з автентичною культурою українців, що дало неповторний сплав матеріального й духовного прояву [9]. Зокрема, українцям притаманні протилежні якості й характеристики, в них інтегровані як маскуліні, так і фемініні якості, що є продуктом української культури, системи освіти й виховання. Однак у ментальності українців традиційно домінували фемініні якості: близькість до природи, душевність, братство, пріоритет моральних оцінок над правовими, м’якість, миролюбство, терпіння, релігійність. Для українців типовим є вислів “ненька-Україна”, українці асоціюють батьківщину з матір’ю, з жіночим. Жінка в Україні – це жінка-матір, жінка-захисниця, жінка-вихователька, жінка-християнка.

З раннього дитинства у закладах освіти відбувається навчання гендерно зумовленим соціальним нормам і правилам поведінки, цінностям, завдяки чому виникають соціально детерміновані уявлення про чоловіків і жінок. Вчителям, вихователям, батькам необхідно пам’ятати, що з покоління в покоління передаються норми поведінки й система переконання у звичаях, традиціях, філософських ідеях, моралі, художній творчості, історичній спадщині. Традиційна культура задає головні орієнтири всім сферам життєдіяльності, у той же час сама традиційна культура не є нейтральною стосовно чоловіків і жінок. Можна констатувати той факт, що культура транслює в усі сфери життя, включаючи сферу свідомості, неоднозначне ставлення до жінок і чоловіків як представників різних соціальних і демографічних спільностей.

Моральні гендерні стереотипи є підвидом морального стереотипу, що, у свою чергу, являє собою різновид соціального стереотипу. Цим обумовлені і їхні функції, і особливості їхнього функціонування. Завдяки моральним гендерним стереотипам закріплюються й передаються з покоління в покоління уявлення про відповідну й невідповідну поведінку чоловіків і жінок, про те, якими моральними якостями вони повинні володіти, щоб відповідати образу “справжнього чоловіка” і “справжньої жінки”.

Моральні гендерні стереотипи – це стійкі уявлення про особливості моральних рис, які пов’язуються з певними гендерними ролями [2]. Вони є необхідним елементом нормального функціонування моральної свідомості, тому що дають змогу швидко орієнтуватися у повсякденних ситуаціях, оцінювати свої вчинки й вчинки інших людей, закріплюють моральні реакції на певні події й

дії людей, звільняють свідомість для вирішення більш складних моральних завдань, сприяють фіксації накопиченого особистістю морального досвіду. Але якщо у повсякденному житті вони, в основному, відіграють позитивну роль, то при необхідності вирішення нестандартної ситуації вони можуть виконувати й негативну функцію, заважаючи людині піднятися над існуючими стійкими уявленнями й оцінити ситуацію незалежно від них.

В основі морального стереотипу лежить загальне правило, яке виводиться з більш загальних положень, принципів, ідеалів, які в сукупності складають світогляд людей. Кожна культура створює свої моральні гендерні стереотипи, виходячи з панівних релігійних поглядів. У зв'язку з цим стереотипи маскуліності/фемінінності в українській культурі будуть мати ряд особливостей. Оскільки основна релігія України – традиційне православ'я, то в українському суспільстві ціннісно-орієнтованим впливом на свідомість володіють моральні правила, що мають своєрідну особливість – суспільство з позиції моралі неоднозначно ставиться до того самого вчинку залежно від того, хто його здійснив – жінка або чоловік. Як засвідчує досвід, жінка перебуває під більш жорстким моральним контролем, часом чоловікові дозволяється те, що не дозволяється жінці. Сформовані “статеві стандарти” фіксуються у вигляді моральних гендерних стереотипів, які, переходячи у самосвідомість, не піддаються критичному аналізу. Моральні гендерні стереотипи відбивають існуючі у суспільній свідомості уявлення про правильну й неправильну поведінку, норми, принципи, якими люди повинні керуватися у повсякденній практиці (і які розрізняються залежно від статі), про характерні внутрішні образи чоловіка й жінки, про відмінності у чоловічій й жіночій дружбі, у чоловічій й жіночій любові [1, с. 10-11].

Ймовірно, існування моральних гендерних уявлень зумовлено наступними причинами: по-перше, існує потреба слідувати вже сформованим суспільним правилам, щоб бути прийнятим суспільством. По-друге, поступово засвоюючи моральні норми на раціонально-емоційному рівні, людина усвідомлює свою приналежність до певної статі, приймає відповідно до цього гендерну роль і очікує відповідного до себе ставлення з боку інших. По-третє, відмінності моральних норм поведінки чоловіків і жінок криються у самому процесі їх формування. Ціннісні уявлення, норми й зразки відповідної поведінки були вироблені в надрах людських співтовариств і

передавалися з найдавніших часів з покоління в покоління. Кожна епоха має свій комплекс моральних гендерних стереотипів, який змінюється, якщо відбуваються зміни соціальних або культурних умов. Моральні гендерні стереотипи формуються на основі існуючих в рамках певної культури стереотипу мужності/жіночності, у якому знаходять висвітлення уявлення про призначення поділу статей і про роль, яку кожна зі статей повинна відіграти в суспільстві й у світі взагалі, і, залежно від цього, – певні характеристики чоловічої й жіночої особистості. Саме тому тип культури, релігія відіграють таку значну роль у формуванні й функціонуванні моральних гендерних стереотипів.

В Україні упродовж століть система освіти й виховання була орієнтована на дихотомію чоловічих і жіночих ролей, відтворювала патріархальні моделі міжстатевих взаємин, ґрунтувалася на тезі “немає просто людини, а є тільки чоловік та жінка”, яка була найпоширенішою в українській культурній традиції. Традиційне навчання й виховання відтворює притаманний для суспільства, його ідеології тип стосунків, в тому числі й гендерних, воно базується на статеворольовому підході, який істотно обмежує розвиток особистості рамками традиційних гендерних ролей в основних сферах життєдіяльності людини.

Моральні гендерні стереотипи у межах українського соціокультурного простору приписують жінкам душевність, скромність, альтруїзм, милосердя; чоловікам – індивідуалізм, змагальність, егоїзм [8].

Серед функцій стереотипу, які виправдовують його існування, варто виділити головну – закріплення інформації про однорідні явища, факти, предмети, процеси, людей тощо, це сприяє формуванню й закріпленню “Я-Образу”. Моральні гендерні стереотипи допомагають людям орієнтуватися в міжособистісних статевих стосунках і включають у себе:

- 1) стереотипи внутрішнього морального вигляду, тобто моральні норми, принципи й ідеали, якими мають керуватися люди у своїй повсякденній практиці й які розрізняються залежно від статі людини. Від статі також залежить, якими моральними якостями має володіти та чи інша людина для того, щоб відповідати ідеалу “справжніх” чоловіка чи жінки;
- 2) стереотипи моральної поведінки – чоловікам та жінкам приписується можливість, а часто навіть необхідність, чинити по-різному в одних і тих самих ситуаціях, також існує

стереотипне уявлення про вчинки, які недопустимі для представника певної статі;

- 3) стереотипи в сфері особистісних чи суспільних стосунків – існують стереотипні уявлення про відмінності між чоловічою та жіночою дружною, коханням, а також вчинками, що викликають ці почуття [2].

Моральні гендерні стереотипи особистості формуються природним та штучним способами:

– природний спосіб – у цьому випадку стереотип акумулюється в розрізненій індивідуальній та груповій досвід, віддзеркалює загальні, повторювані властивості й особливості явищ – це неусвідомлена культурно-колективна переробка, яка пропонує існування надіндивідуального рівня переробки інформації, де процес протікає в межах культури й за її законами, до того ж сам процес людина не відчуває. Цей процес віддзеркалює відповідні історичні національно-культурні форми суспільної свідомості, які виражені у вигляді як наукового пізнання, так і в життєвих уявленнях. Іншими словами, соціокультурне середовище є однією з дієвих детермінант соціальних стереотипів;

– штучний спосіб відбувається через цілеспрямовану діяльність соціальних інститутів (в першу чергу, освітніх закладів), ЗМК, будь-який вид пропаганди, як на рівні свідомості, так і на рівні підсвідомих процесів. Саме комунікаційні процеси здійснюють вирішальний вплив на формування, функціонування та зміни моральних гендерних стереотипів. Будь-яка інформація, що проходить через названі соціальні інститути, миттєво проникає у свідомість людей і формує в ній різні установки, цінності, стереотипи, за допомогою яких кожна людина формує свою думку про сприйняту інформацію. Але найчастіше ця думка вже представляється разом з повідомленнями, тобто при викладі інформації передається те ставлення до її змісту, яке хочуть сформувати одні люди в інших.

Варто пам'ятати, що моральні гендерні стереотипи, які притаманні українському суспільству, доволі часто стають на заваді як чоловікам, так і жінкам у їхній професійній діяльності та в особистому житті. Такі стереотипи помітно впливають на прагнення та самооцінку жінок і чоловіків, зумовлюють упереджену оцінку їхніх дій та здібностей [3]. Найбільш дієвий шлях боротьби проти негативного впливу гендерних стереотипів – персоніфікація, виявлення на особистісному рівні хибності усталених і ще й досі поширених уявлень, наголос на унікальності кожної людини. Ефективним способом подолання подібних стереотипів в Україні

може стати пропаганда позитивних прикладів – життя людей, чий статус та досягнення успішно суперечать традиційним уявленням.

У результаті вивчення проблеми моральних гендерних стереотипів у контексті українського соціокультурного простору можна зробити наступні висновки: моральні гендерні стереотипи відіграють у край важливу роль у моральній свідомості особистості внаслідок того, що ступінь стереотипізованості повсякденної моральної свідомості дуже високий – практично всі образи, значення, оцінки, що функціонують на цьому рівні, є стереотипними; моральні гендерні стереотипи засвоюються в процесі соціалізації, входячи в процес як гендерної, так і моральної ідентифікації особистості; моральні гендерні стереотипи формуються на стику гендерного й морального аспектів свідомості й регулюються як одним, так і іншим аспектом; на процес формування моральних гендерних стереотипів великий вплив здійснюють традиції, картина світу, релігійні уявлення, характерні для певної епохи й певного суспільства. У наш час на формування моральних гендерних стереотипів значно впливають ЗМК; моральні гендерні стереотипи вносять значний вклад у закріплення й обґрунтування існуючих у суспільстві гендерних ролей; в останні десятиліття відбувається перегляд і зміна багатьох моральних гендерних стереотипів особистості.

Перспективним вважаємо подальше поглиблене вивчення впливу типу культури на процес формування й функціонування моральних гендерних стереотипів. Ще одним перспективним напрямом може стати дослідження впливу ЗМК, освіти, традицій на формування моральних гендерних стереотипів, а також нові принципи виховання й формування образу “справжнього чоловіка” і “справжньої жінки” і т.д., що враховують зміни у соціальному й культурному житті українського суспільства.

Література:

1. Азарова Е.А. Проблемы гендерных стереотипов в моральном сознании: автореф. дисс... д-ра филос. наук: 09.00.05. / Е. А. Азарова. – СПб., 2000. – 40 с.
2. Величенко Е.А. Проблема изменения моральных гендерных стереотипов в рамках русской и западной типов культур / Е. А. Величенко // Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/velichenko_ea/ruseur_10.html
3. Вілкова О.Ю. Конструктивні та деструктивні вияви гендерних стереотипів / О. Ю. Вілкова // Український соціум. – 2004. – № 3 (5). – с. 28-33.

4. Гиллиган К. Иным голосом: психологическая теория и развитие женщин / К. Гиллиган // Этическая мысль: Научн.-публ. чтения. 1991/ Общ. ред. А. А. Гусейнова. – М: Республика, 1992. – С. 352-371.
5. Дробницкий О.Г. Моральная философия. Избранные труды. / О. Г. Дробницкий // М. : Гардарики, 2002. – 523 с.
6. Козлов В.В. Гендерная психология. Учебник для вузов / В. В. Козлов, Н. А. Шухова // СПб. : Речь, 2010. – 270 с.
7. Николаичев Б.О. Осознаваемое и неосознаваемое в нравственном поведении личности / Б. О. Николаичев // – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 96 с.
8. Рябова Т.Б. Стереотипы и стереотипизация как проблема гендерных исследований / Т. Б. Рябова // Личность. Культура. Общество. – Т.У. Вып. 1–2 (15-16). – 2003. – С. 120-139.
9. Савіна М.І. Гендерна ментальність українців : історико-психологічний ракурс / М. І. Савіна // Гендер: реалії та перспективи : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К. : Фоліант, 2006. – С. 26-28.
10. Титаренко А.И. Специфика и структура морали / А. И. Титаренко // Мораль и этическая теория / Под. ред. О. П. Целиковой. М. : Наука, 1974. – С. 40-41.

В статье анализируется влияние моральных гендерных стереотипов на организацию процесса воспитания в пределах украинского социокультурного пространства. Характеризуется сущность гендерных моральных стереотипов, которые определяют зависимость поведенческих реакций, оценок, моральных качеств и т.д. от пола человека. Доказано, что культурный и религиозный контексты предопределяют формирование стереотипов и гендерных моральных стереотипов, в частности.

Ключевые слова: гендер, гендерные стереотипы, моральные гендерные стереотипы, самосознание, социокультурное пространство, маскулинность, фемининность.

In the article analyzes the influence of moral gender stereotypes on the organization of the process of education within the Ukrainian socio-cultural space. Characterizes the essence of the gender moral stereotypes, which determine the dependence of behavioral reactions, assessments, moral qualities, etc. from the gender of the person. It is proved that the cultural and religious contexts predetermine formation of stereotypes and gender moral stereotypes, in particular.

Key words: gender, gender stereotypes, moral gender stereotypes, self-consciousness, socio-cultural space, masculinity, femininity.

О.Л.Хромова, Київ

ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті, з точки зору сучасної науки, висвітлюється актуальна проблема педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників, яка потребує теоретичного і практичного вирішення

Ключові слова: сім'я, педагогічна підготовка батьків, професійне самовизначення старшокласників.

Становлення і розвиток України як держави з ринковою економікою вимагають від загальноосвітньої школи виконання низки специфічних завдань, які зумовлюються необхідністю підготовки молодого покоління до самостійного життя та професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах.

Одним з таких завдань сучасної системи освіти є підготовка учнівської молоді до професійного самовизначення, підготовка висококваліфікованих працівників, які здатні до гнучкого ділового реагування, вміють самостійно приймати рішення щодо вибору напряму подальшого професійного зростання та вчасно коригувати власні життєві плани й цілі.

Схарактеризуємо низку факторів, які актуалізують визначену проблему. По-перше, це перехід загальної середньої освіти до нового змісту, який би максимально відповідав підготовці до життя конкурентоспроможної людини за сучасних вимог глобалізації, переходу до якісно вищих технологій. Доцільність таких змін зумовлена необхідністю навчати і виховувати кожну дитину відповідно до її конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії, особистісної сутності зрештою.

По-друге, більша частина молодих людей, які завершують шкільне навчання, стикаються з серйозними проблемами, пов'язаними з вибором професії, профілю подальшої освіти, працевлаштуванням. Причини цього не тільки у „зачиненості” ринку праці для молодих і недосвідчених, але й в тому, що переважна частина випускників має досить приблизне уявлення щодо цього ринку, існуючих професій і, як наслідок, опиняється не в змозі співвіднести вимоги, які висувуються тією чи іншою

сферою діяльності, зі своїми особистісними можливостями. Вирішення цієї проблеми має бути спрямоване не стільки на власне вибір професії, скільки на підготовку до професійної діяльності на основі актуалізації людського ресурсу, тобто на професійне самовизначення старшокласників.

По-третє, професійне самовизначення є одним з тих елементів системи освіти, які найбільш складно реалізуються, оскільки базується на адекватній або не зовсім адекватній самооцінці учня, яка склалася у навчальній та позанавчальній діяльності.

По-четверте, в умовах глобалізації, коли стрімко змінюється суспільний лад, йде злам форм свідомості та способу життя, саме сім'я та сімейні цінності мають стати джерелом ціннісних орієнтирів, які допоможуть молоді знайти своє гідне місце в сучасному світі. Сім'я не є якимось сталим утворенням, її структура досить мінлива. Існують різні типи сімей: за складом – повна, неповна, проста, складна, багатодітна; за виховним впливом – благополучна і неблагополучна, тощо. Відповідно, сім'я може виступати як в якості позитивного, так і негативного фактору виховання. Саме особистий приклад батьків, їх життєвий досвід і ціннісно-моральні установки відіграють вирішальну роль у професійному самовизначенні дитини. Однак, часто з багатьох причин, батьки із різних типів сімей не в змозі об'єктивно, неупереджено, враховуючи особистісні якості і здібності дитини, спрогнозувати професійний маршрут старшокласника. Надати кваліфіковану психолого-педагогічну, методичну допомогу батькам в цій важливій справі мають школа: педагоги, шкільний психолог, медичний працівник, бібліотекар, враховуючи при цьому специфіку типу сім'ї, характер сімейних взаємин, особливості виховного впливу дорослих членів родини на дитину.

По-п'яте, сьогодні Україна стоїть перед необхідністю сформувати інноваційне суспільство, в центрі якого – громадянин, особистість, людина, здатна створювати новітні технології, розвиватись особистісно і професійно, разом з іншими членами суспільства вдосконалювати сфери громадського життя. Виховати таку людину, створити умови для її подальшого життя і творчої продуктивної діяльності – важливе завдання школи і сім'ї.

Сучасна школа має необхідні нормативно-правові та ідеологічні можливості для розвитку людського потенціалу країни засобами виховання і соціалізації. Законом „Про освіту”,

Національною Програмою виховання дітей та молоді визначені завдання, на які має спрямовуватись діяльність загальноосвітніх навчальних закладів – духовно-моральний розвиток, виховання і якість підготовки учнів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. Саме це актуалізує проблему роботи школи з професійного самовизначення старшокласників. Однак, повноцінна реалізація цього завдання неможлива без активного залучення батьків учнів до спільної діяльності з педагогічними колективами по забезпеченню правильного і своєчасного вибору професії старшокласниками ще на шкільній лаві.

Справа в тім, що цілеспрямована і дієва допомога дорослим дітям у їх професійному самовизначенні утруднюється недостатністю теоретичної та практичної психолого-педагогічної підготовки батьків. Отже, важливим завданням педагогічної науки на сучасному етапі розвитку українського суспільства постає забезпечення роботи школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників у її системному вимірі.

Мета даної статті полягає у висвітленні і обґрунтуванні актуальності можливостей сім'ї і загальноосвітньої школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників.

„Самовизначення” в деяких європейських мовах (англійська, французька) перекладається як „ідентифікація”. Ця „ідентифікація себе” здійснюється протягом всього життя. В науці визначають різні типи самовизначення: особистісне, життєве, соціальне, професійне. З погляду на проблему нашого дослідження, певну цікавість викликає аналіз сутності самовизначення, на основі якого згодом вибудовується професійне.

У численних роботах, присвячених процесу самовизначення, виокремлюються:

- часові рамки як компоненти самовизначення – психологічне сьогодні і психологічне майбутнє. Основна функція психологічного сьогодні – саморозвиток через самопізнання і самореалізацію; психологічного майбутнього
- забезпечення смислової та часової перспективи (тут відбувається розмежування ближньої та далекої перспективи і аналізується їх взаємовплив), визначення життєвих і професійних планів (Н.Гінзбург, І.Кон, М.Тименко, М.Толстих);

- позиція людини у процесі самовизначення – як суб'єкта власного життя. Це відображається у наявності власної життєвої позиції, свого світогляду, усвідомленого ставлення до себе і до світу. Важливішою характеристикою особистості в якості суб'єкта самовизначення виступають знання своїх об'єктивних можливостей, власних життєвих цінностей та усвідомлення індивідом своїх життєвих цілей (К.Абульханова-Славська, І.Бех, Л.Божович, О.Газман, Д.Закатнов, О.Мельник). Методологічно визначальними тут стають положення, сформульовані І.Бехом про те, що кожна особистість формує власну життєву програму більшої чи меншої цільової перспективи: від конкретно-ситуативної, що обмежується актуалізованими у даний час намірами до орієнтовно-передбачаючої щодо можливих віддалених життєвих досягнень.

Вчений справедливо вважає, що вибір особистістю життя за першою чи другою цільовою перспективою не є легким і простим, а достатньо складним і суперечливим. Тут діє розмаїття різних за соціальною значущістю факторів, які індивідуально заломлюються через її внутрішню особистісну структуру. Від результату цієї зовнішньо-внутрішньої взаємодії й залежатиме життєва позиція особистості щодо тієї чи іншої цільової перспективи. При цьому слід мати на увазі людське оточення, яке може активно впливати на особистість.

Все ж у кінцевому рахунку останнє слово залишається за нею. Її рішення залежатиме від того, які психологічні процеси стануть визначальними у виборі особистістю конкретної життєвої цільової перспективи;

- обумовленість самовизначення співвідношенням суспільного та індивідуального. Самовизначення – це цілеспрямований процес, протягом якого людина засвоює суспільні цінності, індивідуально їх преломлюючи. Тут же відмічаються механізми самовизначення – ідентифікація та виокремлення (О.Мудрик, В.Мухіна, Д.Фельдштейн);
- роль самосвідомості у процесі самовизначення (І.Дубровіна, В.Мачуський, І.Чеснокова). На думку І.Дубровіної, у психологічній готовності до самовизначення провідну роль відіграє самосвідомість, тобто усвідомлення своїх якостей та їх оцінка, уявлення про своє реальне і бажане „Я”, оцінка себе та іншого з точки зору приналежності до певної статі, особистісна рефлексія;

- деякі дослідники намагаються розкрити зміст поняття „самовизначення” через близькі йому поняття або через сукупність понять, що прояснюють його зміст (О.Черкашин), тобто самовизначення розглядається як сторона самореалізації, яка виділяє в ньому як головний момент індивідуальний вибір мети й способів її досягнення на певному етапі життя суб’єкта. Головна функція самовизначення – вибір спрямованості діяльності, на онові якої здійснюється самореалізація (Т.Соболь). Інші автори (Б.Братусь, І.Чеснокова) підкреслюють близькість самовизначення до саморегуляції і розглядають його в контексті проблем життєдіяльності, сенсу життя, самосвідомості. У зв’язку з цим І.Семенов та Ю.Репецький зазначають, що сформованість в особистості різних механізмів саморегуляції значною мірою визначає здатність до самовизначення, у тому числі професійного.

В контексті нашого дослідження підкреслимо, що в цілому особистість, яка самовизначилась, – це суб’єкт, який самооцінюється, саморегулюється і який з урахуванням суспільних, власних потреб і можливостей може самостійно ставити життєві цілі, досягати їх та нести відповідальність за свою діяльність, вчинки, поведінку. Також дуже важливим для розуміння суті заявленої нами проблеми є розуміння специфіки періоду ранньої юності, який посідає особливе місце у психолого-педагогічній науці і розглядається деякими вченими (Л.Виготський) як етап „другого народження” людини. У цей час відбувається, з одного боку, відкриття свого внутрішнього світу, своєї індивідуальності, з іншого – становлення суб’єктної життєвої позиції. Рішення, які приймаються в юності, багато в чому визначають увесь наступний життєвий шлях.

Рання юність – дуже непростий і важливий період у житті людини, коли вирішується питання щодо подальшого життя. Молоді люди повинні розібратися у власних здібностях і схильностях, мати уявлення про майбутню професію й конкретні способи досягнення професійної майстерності в обраній сфері. Крім того, період юності характеризується появою почуття своєї неповторності, індивідуальності, несхожості на інших. У негативному ж варіанті виникає дифузійне, розпливчате „Я”, рольова й особистісна невизначеність. Типова риса даного віку – рольовий мораторій: діапазон виконуваних ролей розширюється, але молодь не засвоює ці ролі серйозно та остаточно, а немовби пробує, приміряє їх на себе.

Деякими дослідниками (М.Толстих, М.Гінзбург та ін.) самовизначення в ранній юності розглядається у зв'язку з визначенням життєвих і професійних планів, як визначення свого життєвого і професійного маршруту, пошук свого місця у суспільстві, шляхів включення себе в життя соціального цілого і, одночасно, як визначення свого внутрішнього „Я”, усвідомлення своєї індивідуальності, визначення своїх життєвих цінностей, шляхів самозміни і саморозвитку. Ось чому особистісне самовизначення формується раніше професійного, на основі особистісного самовизначення складаються вимоги до професії. Розвиток професійного самовизначення тісно пов'язується нами з формуванням погодженої, несуперечливої системи ціннісних орієнтацій; визначенням у близькій і далекій перспективі майбутнього умов і способів реалізації проміжних і кінцевих, життєвих і професійних цілей, які відповідають власним здібностям і можливостям, за допомогою складання життєвого плану і включення до нього професійного плану, і формуванням у свідомості індивіда цілісного образу „Я”, у тому числі й образу професіонала. Стає очевидним той факт, що професійне самовизначення неможливо розглядати у відриві від життєвого і особистісного.

Визначаємо професійне самовизначення як індивідуально-усвідомлений перманентний процес діяльній еволюції та самореалізації людини протягом усього життя, детермінованого взаємообумовленими внутрішніми і зовнішніми факторами її розвитку; як багатоплановий і різнобічний процес становлення особистості, оскільки він пов'язаний з пошуками власного „Я”, прийняттям нового соціального статусу, визначенням ціннісних орієнтацій та моральних настанов. Якщо у людини виникає потреба у самовизначенні, то це свідчить про досить високий рівень її розвитку, про її намагання самоствердитись у суспільстві на основі власних принципів, поглядів, устремлень (М.Тименко).

Також професійне самовизначення розглядається (О.Риблова, В.Мішле) як процес пошуку знаходження свого місця у професійному середовищі та формування себе як повноцінного учасника співтовариства професіоналів; як особистісна комплексна задача: вибору професії, свого місця у світі професій; формування ставлення до професійної діяльності і до себе; професійної позиції, стилю; пошуку смислів у професійній освіті;

самоактуалізації і становленні особистості в соціально-економічних і технологічних умовах професійного середовища, які змінюються.

Водночас високий рівень готовності учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення асоціюється у психолого-педагогічній науці як сформованість у старшокласників самостійного підходу до розв'язання проблем вибору фаху та позитивного ставлення до праці; належний рівень інформованості про світ професій і обрану ними, зокрема, про шляхи професіоналізації; наявність у старших школярів умінь та навичок роботи з професіографічними матеріалами; вміння зіставляти власні індивідуально-психологічні особливості з вимогами професій, розвивати в собі професійно-важливі якості; відповідність обраної учнем професії, його інтересам, здібностям і соціальному запиту (В.Кравецький).

Оскільки доведено, що кінцевим результатом професійного самовизначення особистості є свідомий вибір майбутньої професії, то одним з важливих напрямів діяльності загальноосвітнього навчального закладу стає система роботи школи з сім'ями різного типу, яка передбачає необхідність спеціальної організації педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників.

Загальновідомо, що центральним місцем у системі вибору старшим школярем професійного шляху посідає родина, і хоча окремі автори (С. Вершинін, Ю.Козелецький) вважають, що сучасні випускники здійснюють професійний вибір під впливом випадкових факторів, проте дані отримані нами (більше 80% випускників загальноосвітніх шкіл співвідносять своє первісне професійне самовизначення з виховним впливом батьків, з матеріальними можливостями сім'ї), свідчать про існування цілеспрямованого впливу найближчого оточення старшокласника – його сім'ї, батьків.

Нами, зокрема, був здійснений попередній аналіз основних проблем, які викликають певну тривогу, занепокоєння батьків щодо стану освіти і виховання дітей у старшій школі. Виявлена наступна рейтингова шкала: на першому місці – новації та часті зміни в освітніх програмах, правилах складання ЗНО і вступу до ВИШів (85%); на другому – якість шкільної освіти (79%); на третьому – шкільні перевантаження (65%); на четвертому – конфліктні ситуації, пов'язані зі школою (57%); на п'ятому –

проблеми, які виникають у зв'язку з вибором подальшого освітнього маршруту, професійним самовизначенням (52%). Звідси стає зрозумілим, що значний масив батьків старшокласників шукають відповіді на питання, пов'язаних з майбутнім місцем своїх дітей у світі, з вибором професії. Водночас результати наших багаторічних досліджень стану і тенденцій розвитку різних типів українських сімей дозволяють з великою вірогідністю зробити висновок щодо слабких соціально-економічних, психолого-педагогічних можливостей більшості сучасних родин старшокласників формувати в них готовність до вибору професій, допомагати у професійному самовизначенні, в яких реалізується позиція батьків, інших значущих дорослих.

Отже, мова може йти про певні тенденції, які свідчать як про позитивний, так і негативний вплив сім'ї на професійне самовизначення підростаючої особистості. Звичайно, батьки з благополучних сімей краще знають свою дитину і їхні поради щодо обрання життєвого шляху є більш обґрунтованими. Крім того, саме у благополучних сім'ях часто складаються свої професійні династії, традиції, які передаються з покоління до покоління, а також формується ставлення до певних професій, що сприяє ранньому і більш вдалому професійному самовизначенню. В неблагополучних сім'ях батьки часто переносять особистий негативний професійний досвід на ставлення дитини до тієї чи іншої професійної діяльності. Правильний, вдалий вибір професійного життєвого шляху пов'язується не тільки з підвищенням у молодій людині ступеня особистого задоволення від навчальної та трудової діяльності. Позитивні результати вдалого професійного самовизначення молодій людині є набагато глибшими і різнобічними. Звідси виникає потреба у науковій розробці педагогічного інструментарію з професійного самовизначення в рамках системи роботи загальноосвітнього закладу, який дасть можливість батькам досить точно визначати основну спрямованість особистості їхньої дитини, надавати сім'ям науково обґрунтовані рекомендації з даного питання.

На рівні загальноосвітнього навчального закладу робота з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників має носити системний характер, зокрема структурними елементами цієї системи є: адміністрація школи – директор, завуч з виховної роботи,

педагоги, надто класні керівники, шкільний психолог, медичний працівник, бібліотекар, батьки і власне самі старшокласники. Важливою умовою ефективного функціонування такої системи стає планування, коли головна мета з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення їхніх дітей поділяється на низку завдань, за реалізацію кожного з яких відповідає той шкільний фахівець, який здатний вирішити його якісно і висококваліфіковано.

Діяльність цієї системи має спрямовуватись на таку педагогічну підготовку батьків, в результаті якої вони будуть здатні:

- виховувати у своїх дітей-старшокласників загальнолюдські цінності, загальнопрофесійні якості, розумні потреби;
- знайомити зі світом професій, правилами їх вибору;
- забезпечувати розвиток професійно-важливих якостей особистості;
- формувати у старшокласників установку на власну активність і самопізнання як основу професійного самовизначення;
- забезпечити процес самопізнання та формування у старшого школяра образу „Я” як суб’єкта професійної діяльності;
- виробити у старшокласників вміння порівнювати образ „Я” з вимогами до обраної професії.

Вважаємо, що робота школи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників має вибудовуватись на основі рівноправної, суб’єкт-суб’єктної, міжособистісної, практико-орієнтованої взаємодії. В контексті особистісно орієнтованої парадигми підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників вбачаємо перспективними діяльнісний, ціннісно-смысловий та компетентнісний підходи. Застосування їх у практиці роботи загальноосвітньої школи означає, що підготовка батьків до надання допомоги дітям-старшокласникам у професійному самовизначенні, спирається на їх індивідуальну своєрідність як суб’єктів пізнання і різноманітних видів діяльності. Наголос слід ставити на батьківській психолого-педагогічній підтримці та супроводі професійного самовизначення старшокласників, оскільки вони передбачають взаємодію дітей і батьків, і тим самим дозволяють розвивати суб’єктність старшокласника. Психолого-педагогічну підтримку і супровід, які, на нашу думку, стають результатом ефективною педагогічної підготовки батьків,

ми розглядаємо як стратегії підготовки батьків до професійного самовизначення їхніх дітей-старшокласників.

Акцентуючи на педагогічній підготовці батьків, зазначимо, що готувати можна до того, що вже існує, але на недостатньому рівні, тому необхідність у підготовці виникає у ситуації можливих або таких, що стоять на заваді, труднощів у досягненні мети (Н.Михайлова, С.Юсфін). Педагогічна підготовка – це діяльність, яка підкріплює батьків у ситуації виховної неспроможності і яка допомагає їм самим подолати її за рахунок власних індивідуальних здібностей, можливостей, здатностей, намагань і бажань. Дотично до професійного самовизначення старшокласників педагогічна підготовка батьків здійснюється за такими напрямками: медико-педагогічна, правово-педагогічна, інформаційно-педагогічна, психолого-педагогічна. Ґрунтуючись на визначенні О.Газмана, розглядаємо педагогічну підготовку батьків в системі роботи загальноосвітньої школи як вид професійної діяльності педагогів, спрямований на надання батькам превентивного сприяння у попередженні та подоланні труднощів у професійному самовизначенні їх дітей старшокласників. Звідси, наукового обґрунтування потребують цілі, зміст, адекватні форми, методи і засоби педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників.

Отже, доходимо висновку, що незважаючи на посилену увагу вчених до проблеми професійного самовизначення старшокласників, ролі педагогів і батьків у цьому процесі, важливі її аспекти залишаються недостатньо дослідженими. Актуалізація потреби докорінного перетворення освітньо-виховної роботи з батьками старшокласників, організації педагогічної підготовки дорослих членів родини до професійного самовизначення старших школярів вимагають системної та узгодженої роботи всіх фахівців, здатних здійснювати педагогічну взаємодію з батьками.

Література:

1. Бех І. Життя особистості у ціннісному осягненні /І.Бех //Педагогічна газета. – липень 2011. – №7 (204).
2. Вершинин С.И. Педагогические основы формирования у школьников готовности к принятию решения о профессиональном выборе: дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук / С.И.Вершинин. – М., 1997.

3. Газман О. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века /О.Газман //Классный руководитель. – 2000. – №3.
4. Кравецький В.Є. Підготовка учнів загальноосвітніх шкіл до професійного самовизначення в сучасних умовах: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 / В.Є.Кравецький; Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2000.
5. Михайлова Н.Н. Педагогика поддержки /Н.Н.Михайлова, С.М.Юсфин. – М., 2001.
6. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді: [метод. посіб.] /за ред. М.І.Тименка. – К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2001. – 153 с.
7. Рыблова А.Н. Профильно-дифференцированная диагностика профессионального самоопределения учащихся колледжа / А.Н.Рыблова, В.В.Мишле //Педагогика. – 2010. – №2. – С. 113-115.
8. Соколова И.Б. Проблемы профессионального самоопределения учащейся молодежи /И.Б.Соколова //Профессиональное образование. – 2000. – №1. – С. 27-28.
9. Хромова О.Л. Родинне виховання: школа і сім'я – виховуємо разом /О.Л.Хромова. – К., 2007. – 104 с.
10. Хромова О.Л. Сім'я і сімейне виховання у сучасному соціокультурному просторі /О.Л.Хромова //Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць. – Вип.37. – К.-Запоріжжя, 2006. – С. 229-236.
11. Шамсутдинова И.Г. Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения учащихся / И.Г.Шамсутдинова, Е.Т.Казарова //Педагогика. – 2008. – №10. – С. 62-69.

В статье, с точки зрения современной науки, освещается актуальная проблема педагогической подготовки родителей к профессиональному самоопределению старшеклассников, требующая теоретического и практического решения.

Ключевые слова: *семья, педагогическая подготовка родителей, профессиональное самоопределение старшеклассников.*

The issue of the day of the pedagogical preparing of parents for the professional self-determination of senior pupils in the view of modern science that requires theoretical and practical decision is the subject of the article.

Key words: *family, pedagogical preparing of parents, professional self-determination of senior pupils.*

В.М. Могілевська, м. Запоріжжя

ВЧИТЕЛЬ ЯК ОРГАНІЗАТОР ГУМАНІСТИЧНО ОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто нову роль учителя в соціокультурному просторі сучасного освітнього закладу. Обґрунтовано фактори, що впливають на його професійно-особистісну позицію як організатора гуманістично орієнтованої взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Зроблено акцент на тому, що саме така позиція вчителя є належною для виховання дітей у сучасних освітніх установах.

Ключові слова: соціокультурний простір, професійно-особистісна позиція, духовно-психологічний потенціал особистості вчителя, соціальний інтелект вчителя-організатора.

У сучасних умовах розвитку нашого суспільства виховання особистості відіграє важливу роль. Президент АПН України В.Г. Кремень підкреслив, що нагальним завданням освіти сьогодні є формування інноваційної людини. Особа з інноваційним мисленням, інноваційним типом культури, здатна до інноваційного типу діяльності, – лише така людина може бути конкурентоспроможною, такі люди можуть скласти мобільне суспільство, мобільну націю [9, с. 90]. Треба виховувати людину більш самодостатню, вільну. У сучасному світі суттєвим чином розширюється комунікативне середовище, в якому проживає людина, зростає й міжособистісне спілкування. Безумовно, інформаційні контактні впливи суперечливі, і для того, аби людина залишалась сама собою, а тим більше – щоб була ефективною в будь-якому виді діяльності або громадянському співіснуванні, вона має аналізувати всі ці впливи й діяти свідомо, відповідним чином реагуючи на інформацію та контакти. Треба формувати людину в особистісному відношенні більш розвинуту [9, с. 90–94]. Проблема формування саме такої особистості виходить за межі шкільного виховання. Але школа залишається одним з найважливіших інститутів виховання, а тому є необхідність у принциповій зміні відносин у навчально-виховній діяльності. І щоб утвердити суб'єкт-суб'єктні відносини, в яких

обидві сторони навчання активні, першим повинен почати змінюватися вчитель, бо він є провідником та ініціатором створення соціокультурного простору нового навчального закладу. На жаль, сьогодні маємо змогу спостерігати протилежне.

Вирішення соціокультурними інститутами завдань виховання ґрунтується, насамперед, на їх взаємодії з досягнення загальних цілей і результатів. Школі, як і раніше, у більшості випадків належить провідна роль у цій взаємодії, проте вона є продуктивною, якщо організована не тільки за принципом додатковості, а на паритетних засадах, оскільки, як зазначають фахівці, педагогічний потенціал соціальних інститутів, що не належать до освітньої сфери, сьогодні рівноцінний шкільному, а іноді за виховним ефектом і можливостями може й перевершувати його (Є.М. Акулич, А.І. Остроухова, Н.Б. Крилова, В.С. Кузін, А.К. Лукіна, Н.В. Нагорський, Т.В. Перезва, П.І. Семенов, С.Ю. Степанов).

Науковою школою Л.І. Новікової в 90-і рр. ХХ ст. було запропоновано поняття виховного простору. Він включає в себе культурно-освітнє середовище, здатне ефективно вирішувати сучасні завдання виховання, об'єднавши соціокультурні інститути, виступає одним з механізмів розвитку особистості й феноменом педагогічної дійсності в умовах гуманізації освіти (Н.М. Боритко, А.В. Гаврилін, Д.В. Григор'єв, Л.І. Новікова, Н.Л. Селіванова, І.В. Степанова). Сьогодні головним напрямом побудови й розвитку будь-якого освітнього закладу є створення умов для культурного розвитку учня, соціокультурного середовища.

Аналіз літератури з проблеми дослідження показує, що культурно-освітній простір – це особливим чином організоване соціокультурне й педагогічне середовище, що стимулює розвиток і саморозвиток кожного включеного в нього індивіда, це система умов для особистісного та творчого розвитку дітей і педагогів – усіх суб'єктів освітнього процесу, це середовище розвитку й виховання особистості.

Культурно-освітній простір є предметом дослідження Н.Н. Гладченкової, І.М. Нечипуренко, Н.Н. Вусатого та ін. Саме перед педагогами постає завдання наповнити культурно-освітній простір школи таким змістом, який допоміг би дітям уникнути духовного й морального збіднення в період кризового стану суспільства. При побудові культурно-освітнього простору від класу до класу необхідно вносити зміни в структуру, зміст,

організацію навчально-виховного процесу, які б забезпечили культурну ідентифікацію, соціалізацію та індивідуалізацію кожної дитини. Особливого значення набуває організація культурно-освітнього простору школи. І тут слід зробити акцент на тому, що саме вчитель виступає організатором гуманістично орієнтованої взаємодії в соціокультурному просторі сучасного навчального закладу. Саме така його роль на тлі тих змін, які в освітній системі відбуваються, розкрита недостатньо.

Мета статті – охарактеризувати нову роль учителя в соціокультурному просторі сучасного освітнього закладу.

В основу педагогічного процесу школи соціокультурного самовизначення покладено особистісно орієнтований підхід. Особистісно орієнтована освіта – це “педагогічно керований процес культурної ідентифікації, соціальної адаптації та творчої самореалізації особистості, в ході якого відбувається входження дитини в культуру, життя соціуму, розвиток усіх її творчих здібностей і можливостей” [8, с. 27]. Принципова відмінність особистісно орієнтованої освіти від інших підходів – підкреслена орієнтація на розвиток тих сторін людської особистості, які становлять специфічність людини, тобто здібностей будувати саму себе й свою долю. У зв’язку із цим основною умовою розвитку здатності до самовизначення стає розвиток суб’єктивності особистості: широкої загальної культури та здатності до її самостійного збагачення, ціннісного самопізнання й розуміння світу, рефлексивності, креативності, критичності тощо. Суб’єктивності не можна навчити, вона “запускається”, реалізується, “вправляється” й розвивається тільки в тих ситуаціях, де вона затребувана. Саме тому основним педагогічним інструментом є методика віртуальної суб’єктивності. Вона забезпечить актуалізацію потреби в самовизначенні й дасть можливість її реалізації, набуття досвіду успішного самовизначення [2, с. 186].

Крім того, важливим є створення того самого соціокультурного простору, в якому можлива реалізація й розвиток здатності до самовизначення. Простору, який, з одного боку, має стати моделлю реального соціокультурного простору за межами школи, з іншого – створювати культурні зразки бажаного і/або очікуваного майбутнього з тим, щоб дитина

створювала власні культурні зразки рішень в інших, ніж минулі і справжні, соціокультурних обставинах. Модель школи соціокультурного самовизначення має вибудовуватися послідовно:

- вдосконалення змісту й методики традиційних предметів; включення в навчальний план предметів шкільного компонента, цілеспрямоване озброєння дитини механізмами саморозвитку та засобами соціокультурного самовизначення;
- розвиток позаурочної роботи на принципах самовизначення, самоврядування й колективної творчої діяльності;
- вдосконалення методичної роботи школи, перетворення її в науково-методичну;
- вдосконалення організаційної структури й функцій управління.

Для того, щоб методика навчання стала засобом саморозвитку особистості, вона повинна забезпечувати дитині позицію суб'єкта пізнання, діяльності, спілкування, творчості. Тому є необхідність у конструюванні та відпрацьовуванні індивідуальних педагогічних технологій на основі методів організації стратегічної діяльності учнів, методів освоєння й розвитку способів мислення, методів розвитку інтелектуальних якостей, методів розвитку рефлексії, методів організації сенсотворчості, методів розвитку креативності, методики віртуальної суб'єктивності. Особливий акцент буде робитися на освоєнні учнями проектування як сучасного виду діяльності.

Реалізація моделі школи соціокультурного самовизначення вимагає відповідного науково-методичного забезпечення. Насамперед, природно, будуть змінюватися зміст і форми науково-методичної роботи. Запропонована модель педагогічної взаємодії забезпечує одночасний розвиток, самовдосконалення, самореалізацію вихованців та педагогів. У рамках цієї моделі головним завданням учителя стає організація умов не тільки для здійснення проблемно-методологічної стратегії пізнавальної навчальної діяльності учнів, а й включення їх у процес гуманістично орієнтованого діалогу.

Таким чином, здатність учителя до гуманістично орієнтованої взаємодії в освітньому середовищі визначається, насамперед,

його особистісною установкою на “людиновибудовування” як головну змістовну основу своєї професійної діяльності паралельно з вільним володінням конкретно предметною галуззю.

Практично кожен учитель має ініціативу й самостійність у всіх сферах педагогічної діяльності та спілкування: як методично обладнати урок, як використати нові технології, як знайти контакт з учнями, як організувати батьків на надання потрібної допомоги дітям в школі тощо. Здатність до “миролюбного” реагування на слова, дії та вчинки оточення не дана людині від початку, вона формується на основі її життєвого досвіду й закріплюється в індивідуальному стилі міжособистісної взаємодії, яка розглядається як соціально-психологічна готовність людини до тієї чи іншої ситуації спілкування. Гуманістично орієнтований стиль взаємодії дає змогу задовольняти потреби в розумінні, співчутті, співпереживанні. Важливою особливістю гуманістичної взаємодії є те, що очікуваним результатом стає спільна зміна уявлень обох партнерів, у цьому випадку вчителя й учня. Цей стиль розрахований на пошук різноманіття способів розвитку ініціативи та самостійності кожного учасника освітнього процесу при виконанні спільної справи.

Гуманістичний стиль педагогічної взаємодії несумісний зі “школярською парадигмою” (правильно – неправильно, добре – погано). Замість цього вчитель підходить до учня як до активного суб’єкта, що володіє необхідним рівнем рефлексії та здатний до самостійного життя в контексті соціальних відносин; мислить безоціночно, контекстно, орієнтуючись на індивідуальну семантику й особистісні сенси (свої та учнів).

Центральним моментом професійної діяльності вчителя є процес прийняття педагогічних рішень, який є відображенням соціального інтелекту вчителя, тобто не просто орієнтованості педагога на розвиток особистості учня засобами навчального предмета, а свідоме виділення суспільно значущої мети виховання в учнів, гуманістичної спрямованості щодо інших людей як вищої цінності.

Надзавдання взагалі всієї моделі школи соціокультурного самовизначення – шляхом створення культурного простору школи декомпенсувати й корегувати деформуючий вплив середовища, навчити дитину самостійно визначати своє

ставлення до цих впливів і їм протистояти або враховувати їх у своїй діяльності.

Висновки. Виховання – це духовно-практична діяльність кожного вчителя, що пронизує різні сфери його професійної діяльності й супроводжується творчим пошуком, ризиком помилки, вільним вибором та індивідуальною відповідальністю. Іншими словами, виховання – не робота, не набір дій та операцій, яких педагога можна навчити та в результаті здійснення яких він гарантовано досягає успіху. Виховання – це діяльність, яку педагог повинен побудувати сам, визначаючи мету, наповнюючи її цінностями, відбираючи методи, засоби, враховуючи реальні умови, рефлектуючи процес своєї виховної діяльності. Справжній вихователь не грає роль, а виконує виховні функції. Мотивація до виховної діяльності знаходиться в душі самої особистості педагога, а не поза нею [3, с. 2]. Виховну позицію педагога можна було б структурувати таким чином:

По-перше, педагог має бути готовим і здатним до взаємодії з дитиною або дитячим колективом.

По-друге, педагог – суб'єкт особистісного та професійного саморозвитку, що, у свою чергу, зумовлює його готовність і здатність набувати досвіду, розвивати свої професійні та моральні якості, проводити конструктивну самооцінку на особистісному рівні.

По-третє, педагог-вихователь – суб'єкт виховання та розвитку педагогічного колективу як колективу вихователів.

По-четверте, педагог – це суб'єкт взаємодії із сім'єю вихованця, представниками соціуму, соціальними спільнотами, з якими стикається дитина. Він стимулює прояв їх виховного потенціалу.

Характер сприйняття дитиною виховних впливів залежить від того, як вона сприймає особистість вихователя, його виховні дії.

Таким чином, особистість педагога – дієвий чинник формування особистості дитини. Лише той педагог успішно справляється із цією місією, який постійно працює над розвитком у собі мотивації до оволодіння духовною культурою, засвоює глибокі й різноманітні знання, орієнтується на безперервне вдосконалення своєї професійної майстерності.

Виховання дитини – це, передусім, реалізація її права бути самою собою, індивідуальністю, яка має свою позицію.

Прийняття дитини означає безумовне позитивне ставлення до неї, незалежно від того, відповідає її поведінка вимогам дорослих у цей момент чи ні. У виховному плані важливо, щоб у дитини було почуття, що її приймають і люблять, незалежно від її досягнень. Тож необхідні нові виховні методики, які б враховували глибинні психологічні закономірності емоційно-чуттєвого розвитку особистості, адже для людини має цінність лише пережите в почуттях, які морально збагачують особистість, роблять її носієм істини, добра і Краси.

Сьогодні, як і вчора, стоїть питання: як зробити так, щоб школа стала “крилами”, а не “путами” для дитини. У цій ситуації школу можна розглядати як суспільний ресурс, спрямований на формування толерантної взаємодії учасників освітнього процесу. Вони можуть бути використані у вихованні соціально активних молодих громадян, адаптованих до сучасних умов життя в полікультурному середовищі. Але школа – це не тільки діти. Це ще й інші учасники освітнього процесу, у першу чергу, вчителі, які знову ж таки перебувають у пошуках ефективних шляхів залучення школярів до взаємодії в полікультурних умовах. І саме вони, вчителі, повинні вести пошук найбільш ефективних форм і методів роботи. Тому у зв’язку з останнім, саме вчитель ХХІ ст. виступає основним організатором взаємодії в соціокультурному просторі сучасного навчального закладу.

Література:

1. Гурьянова М.П. Воспитание жизнеспособной личности в условиях дисгармоничного социума / М. П. Гурьянова // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 12.
2. Караева М.Г. Взаимодействие школы и социокультурной среды в процессе воспитания учащихся / М. Г. Караева. – М., 2002. – 186 с.
3. Куприянов Б.В. Такие разные школы / Б. В. Куприянов // Сельская школа со всех сторон. – 2003. – № 18. – С. 2.
4. Никандров Н.Д. Воспитание социализация в современной России: риски и возможности / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 3.
5. Петрусевич А.А. Социокультурная обусловленность преобразований современной общеобразовательной школы / А. А. Петрусевич // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 2. – С. 92-97.

6. Прутченко А. Социальное проектирование в воспитательной работе школы / А. Прутченко // Воспитание школьников. – 2002. – № 3. – С. 34.
7. Родионов А.Г. Школа как социокультурное пространство / А. Г. Родионов // Завуч. – 2007. – № 3. – С. 5.
8. Рудаківська С.В. Особистісно орієнтоване навчання / С. В. Рудаківська, О. І. Виговська // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 4. – С. 27-32.
9. Яковлев А.О. Освіта як соціокультурна система у суспільстві, що трансформується / А. О. Яковлев, Є. А. Подольська // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – К., 2001. – Ч. І. – С. 89-94.
10. Якушкина М.С. Взаимодействие социокультурных институтов как фактор развития воспитательного пространства : монография / М. С. Якушкина. – СПб. : Санкт-Петербургский госуниверситет, 2007. – 207 с.

В статье рассматривается новая роль учителя в социокультурном пространстве современного образовательного учреждения. Обосновываются факторы, которые влияют на его профессиональную и личностную позиции как организатора гуманистически ориентированного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Акцент делается на том, что именно такая позиция учителя сегодня является наиболее подходящей для воспитания детей в современных образовательных учреждениях.

Ключевые слова: социально-культурное пространство, профессионально-личностная позиция, духовно-психологический потенциал личности учителя, социальный интеллект учителя-организатора.

The paper considers a new role of teachers in social and cultural space of modern educational institution. Substantiates the factors that influence the professional and personal position as organizer of humanistic-oriented interaction with all participants of the educational process. Focuses on the fact that such teacher is a position suitable for raising children in today's educational institutions.

Key words: socio-cultural space, professional and personal attitude, spiritual and psychological potential of the individual teacher, social intelligence teacher organizer.

УДК [379.84:004.928]:37.013.42

Н.О. Максимовська, м. Харків

СПЕЦИФІКА АНІМАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ МОЛОДІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядаються особливості соціального розвитку сучасної молоді, можливості дозвіллевої сфери щодо підвищення самоактивності та одухотворення соціального існування молодих людей. Пропонуються напрями соціальної самореалізації молоді засобами анімації дозвілля.

Ключові слова: *молодь, сфера дозвілля, анімація, соціально-педагогічна анімація.*

Соціальна педагогіка як наукова галузь та сфера практичної діяльності, потребує постійного пошуку нових методів і засобів гармонізації соціального існування людини в соціумі. Потреби сучасного соціального життя можуть задовольнити такі нестандартні напрями перетворення, які активізують сутнісні сили саморозвитку особистості, зокрема молоді людини, котра зможе позитивно впливати на інших людей, оточення, соціальний простір. Це відбувається під час здійснення діяльності, яка не передбачає тиску на особистість, обмеження ентузіазму молоді, але уможливорюється розуміння власної значущості, виявлення активності та соціальної компетентності. Науковий і практичний пошук привертає сфера дозвілля, яка традиційно впливала на формування людини у вільний час, але в сучасних умовах набуває ваги як рівнозначна з іншими сферами людської діяльності. Зокрема вчених цікавить анімаційний напрям дозвілля, який має суттєві властивості для інтенсифікації соціального розвитку молоді. З'являється та жваво вивчається соціально-педагогічна анімація, яка виступає засобом одухотворення та олюднення стосунків на різних рівнях соціального середовища.

Привертають увагу наукові дослідження, що свідчать про безпосередній зв'язок соціальної педагогіки та анімації дозвілля. Серед них дослідження А. Андреєвої, Л. Волик, Т. Дедуріної, Т. Лесіної, І. Петрової, Л. Сайкіної, Л. Тарасова, І.Шульги та інших дослідників. Специфіку дозвілля молоді вивчають Р. Азарова, І. Белецька, В. Бочелюк. Однак, досі не обґрунтовані конкретні напрями реалізації завдань

соціального виховання в сфері дозвілля засобами анімації, а також не є сталою наукова позиція щодо соціально-педагогічної анімації дозвілля молоді. Отже метою статті буде визначення соціально-педагогічного потенціалу анімації в сфері дозвілля молоді, окреслення специфіки та шляхів інтенсифікації цього процесу.

Для реалізації наведених завдань необхідно зазначити вікові особливості та специфіку соціального розвитку молоді, які впливають на рівень та якість дозвілля. Традиційно молодь визначається за віковими ознаками. Це громадяни України віком від 15 до 28 років (за термінологією Організації Об'єднаних Націй і Всесвітньої Організації Охорони здоров'я, особи віком від 15 до 24 років) [6, с. 149]. Однак, нас цікавлять соціальні характеристики цієї групи, соціальний потенціал, який має сучасна молодь для створення умов плідної реалізації в сфері дозвілля.

Наведемо, на наш погляд, найємкіше цілісне визначення, що відбиває сутнісні характеристики молоді. Молодь визначається як "соціально-демографічна група, що вирізняється на основі сукупності вікових характеристик, особливостей соціального становища та зумовлених першим і другим соціально-психологічних якостей. Молодість як певна фаза, етап життєвого циклу – біологічно універсальна, але її конкретні вікові межі, пов'язаний з нею соціальний статус та соціально-психологічні особливості, мають соціально-історичне походження та залежать від суспільного ладу, культури, закономірностей соціалізації, притаманних даному соціуму" [8, с. 32]. Помітно, що молодь характеризується не лише віковими ознаками, але й тим соціальним потенціалом, який молоді люди зможуть реалізувати, активізацією соціального розвитку та професіонального визначення. Саме молоді, на наш погляд, притаманне прагнення урізноманітнити життя, долучитися до новітніх культурних цінностей, позитивно впливати на інших людей. Ці можливості можна реалізувати через анімацію дозвілля.

Водночас слід зважати на актуалізацію молодіжних проблем: втрата ідеалів, життєвого оптимізму; посилення стану тривожності серед молоді, що пов'язано з падінням рівня та якості життя в суспільстві; нерівні можливості в здобутті освіти; збільшення числа молоді серед безробітних; значна економічна залежність від батьків; кризові явища в шлюбно-сімейних стосунках (високий рівень розлучень, сімейних конфліктів,

обмежені можливості для поліпшення житлових умов); низький рівень загальної культури молодих людей; незадовільний стан здоров'я; зростання рівня соціальних відхилень (злочинності, пияцтва, наркоманії, проституції) [2, с. 81]. Отже, організація життєдіяльності молоді в сфері дозвілля має враховувати можливість подолання молодіжних проблем через самоактивізацію та організацію анімації як механізму пробудження позитивного просоціального потенціалу.

На думку дозвіллезнавців, “дозвілля як частина вільного часу, привертає молодь своєю нерегламентованістю і добровільністю вибору його різних форм, демократичністю, емоційною насиченістю, можливістю поєднати в ньому фізичну й інтелектуальну діяльність, творчу і споглядальну, виробничу й ігрову. Для значної частини молодих людей соціальні інститути дозвілля є основними джерелами соціально-культурної інтеграції й особистісної самореалізації” [3, с. 81]. Підкреслюючи значущість сфери дозвілля, автори додають, що усі ці переваги діяльності сфери дозвілля поки ще не стали надбанням, звичним атрибутом способу життя усієї молоді.

За кордоном вже у минулому столітті проголошено “цивілізацію дозвілля”, чим, враховуючи значущість дозвілля для розвитку особистості, було визначено пріоритетність розвитку дозвіллевої сфери. Це виявляється як в розширенні спектру закладів, які створюють дозвіллевий простір, так і в поглибленні змісту дозвілля, що зумовлює його ефективність для процесу формування соціальної активності соціальних суб'єктів.

Зауважимо, що наша країна стає на шлях трансформації дозвіллевої сфери як повноправної складової соціального середовища. Це уможливує розвиток самоактивності в дозвіллі саме молоді людини – з удосконалення та новачій дозвілля молоді починаються позитивні зміни загального дозвіллевого простору. Але ніхто не зробить це замість самої молоді і тут має спрацювати анімаційний підхід: надихання на вдосконалення власними силами.

Для позитивних змін у дозвіллевому просторі необхідно врахувати загальний стан та специфіку дозвілля саме цієї вікової групи. З одного боку серед молоді відмічається низький рівень дозвіллевих вподобань, соціальна ригідність певної частини молодих громадян, низький рівень духовності, міжгрупові конфлікти, соціальна напруга, проблеми національної ідентичності, втрата традицій, ціннісна нестабільність, інформатизація та глобалізація дозвілля, втрата духовної єдності

поколінь, духовне роз'єднання регіонів, споживацтво у соціальному житті. З іншого – бракує підготовлених фахівців для роботи у сфері дозвілля, слабка інфраструктура дозвіллевого простору, недостатня інформованість громадян про його діяльність, низький рівень мотивації до просоціальних форм дозвілля, пасивність, комерціалізованість, недосконалість та застарілість форм роботи у дозвіллевій сфері.

На наш погляд, подолання проблем можливе шляхом активізації анімаційного напрямку дозвілля. В межах цього підходу уможлиблюється збереження традиційних видів дозвілевої діяльності й підняття її на вищий рівень організації, введення інновацій, підвищення рівня дозвіллевої культури, популяризація різноманітних способів самореалізації в дозвіллі, розширення сучасної інфраструктури, доступність новітніх форм дозвіллевої діяльності.

Привернення уваги до такого виду фахової практики цілком виправдано тим, що триває пошук нових моделей педагогічного вдосконалення процесу розвитку особистості в соціальному просторі, складовою якого є сфера дозвілля. Відтак, вчені досліджують анімаційний (animation – оживлення, одухотворення) напрям педагогічної, соціокультурної, соціально-педагогічної діяльності. Відразу зауважимо, що використовуватимемо поняття анімації, яке позначає процес, що пов'язаний з гуманізацією соціального життя, надиханням особистості на просоціальну активність, стимулюванням її до саморозкриття, тобто з педагогічним, зокрема соціально-педагогічним, змістом.

Досить сталою є наукова позиція щодо соціокультурної анімації, зокрема молоді. Соціокультурну анімацію вивчають російські вчені А. Андреева, Т. Дедуріна, Л. Сайкіна, Л. Тарасов та інші. Так, Л.Тарасов під соціокультурною анімацією розуміє “духовно-соціальне явище, сукупність суспільно-педагогічних рухів, що самоорганізуються, являють собою синкретичне злиття різних видів соціальної і культурної діяльності на основі реалізації суспільними групами й окремими індивідами духовних потреб” [9, с. 10]. Отже, з позиції дослідника, анімація (одухотворення) має конкретний соціокультурний зміст – творення духу, наповнення духовним, реалізація особистістю духовно-творчого потенціалу у соціумі.

Аналізуючи соціокультурний напрям анімації, можна помітити, що майже у будь-якому трактуванні відстежується соціально-педагогічний аспект. На наш погляд, соціокультурна анімація має суттєві властивості й соціально-педагогічної діяльності. Це зокрема налагодження соціальної взаємодії,

формування соціальної активності особистості й групи, попередження та подолання соціальних відхилень та інше.

Оскільки соціальна педагогіка – галузь педагогічної науки доцільно розглянути педагогічну анімацію. Наприклад, Шульга І. серед основних напрямів педагогічної анімаційної діяльності, які представлені за кордоном, називає шкільну анімацію, театральну анімацію, муніципальну анімацію, психотерапевтичну анімацію (арттерапія, комунікативна реабілітація) [10, с. 91]. Якщо слідувати логіці автора, то можна виокремити, наприклад, дошкільну анімацію, сільську, або ж мистецьку. Радше таким чином анімацію можна класифікувати за рівнем організації, чи її відношенням до освітньої системи.

Дослідниця, аналізуючи зарубіжний досвід соціального виховання засобами педагогічної анімації, наводить такі функції: пристосування та включення, метою якої є забезпечення соціалізації особистості та підготовка її до умов, що змінюються (економічних, культурних) сучасного світу; рекреологічна (реальний культурний розвиток через практичну діяльність у вільний час); виховна; критична (каталізатор пошуків нових стосунків між індивідами та групами, а також нового, якіснішого способу життя); культурна (педагогічна анімація як посередницька структура між культурною творчістю та дитячою аудиторією) [10, с. 90-91]. Мабуть І.Шульга має на увазі соціальне виховання у широкому аспекті, що не зменшує значення виокремлених функцій.

Л.Волик розуміє педагогічну анімацію як “складову частину теорії соціальної педагогіки і дозвілєвої педагогіки, однак залишаючись при цьому цілком самостійною сферою знання” [4, с. 9]. Предметом педагогічної анімації, на думку автора, є “теорія і методика роботи педагога в умовах вільного часу з дітьми, які перебувають у проблемній ситуації” [там само]. З приводу вищевказаного, зазначимо, що таке трактування предмету педагогічної анімації дещо суперечить сучасному розумінню соціальної педагогіки. Якщо анімація складова цієї наукової галузі, то, за логікою дослідника, педагогіка є компонентом соціальної педагогіки в досить вузькому розумінні (об’єктом є дитина, а не людина протягом життя і тільки у складних життєвих обставинах). Доцільніше, на наш погляд, розглядати як вихідну педагогічну науку, соціальну педагогіку як її галузь, що досліджує процес соціального виховання, а анімацію – напрям соціально-педагогічної діяльності та засіб соціального виховання.

Досліджуючи напрями дозвіллевої роботи за кордоном, І.Петрова зазначає, що аніматор – це кваліфікований працівник соціовиховної анімації, функції якого полягають у розвитку виховного, культурного та спортивного потенціалу людини; спеціаліст соціальної галузі, який допомагає задовольнити потреби, бажання й запити різних соціальних верств населення; агент культурної та громадської діяльності, покликаний підвищувати суспільну свідомість, покращувати життя громади, розвивати культурну демократію. Робота аніматора ґрунтується на принципах і цінностях активного ентузіазму [7, с. 342].

Така позиція наближає до розуміння специфіки соціально-педагогічної анімації. У цьому зв'язку доцільно звернутися до дослідження Т.Лесіної, яка здійснила структурно-компонентний аналіз поняття “анімаційна діяльність соціального педагога”, визначила її як напрям соціально-педагогічної діяльності спеціаліста, спрямованої на реалізацію фахово-обґрунтованих дій з метою оздоровлення соціального клімату певного середовища, створення атмосфери креативності, сприяння інтеграції людей у соціокультурний простір через залучення їх до просоціальної діяльності [6, с. 171]. Така позиція підкреслює значення анімації як фахової діяльності в сфері соціального виховання та нашоухує на думку про доцільність введення у науковий обіг дефініції “соціально-педагогічна анімація”.

На нашу думку, соціально-педагогічна анімація – процес пробудження, одухотворення та активізації (як наслідок самоактивізації) суто людських сутнісних духовних сил особистості молодої людини, результатом чого є натхнення на продуктивне соціальне життя, соціальну творчість, гармонізацію соціальних відносин на різних рівнях соціального простору, тобто на соціальне самовиховання.

Стосовно анімації дозвілля, яку здебільшого реалізує фахівець – соціальний педагог, то дозвілля – це сфера соціального буття, в якій особистість здійснює власний вибір, визначається щодо культурних уподобань. Сфера дозвілля надає можливість вільного вибору. Від того, якою діяльністю вона заповнена, залежать розвиток людини, реалізація її творчого потенціалу та соціальної активності. Сфера дозвілля – індикатор соціального розвитку молоді, лакмусовий папірець просоціального вибору молодої людини. Якщо дозвілля створює обличчя соціального простору, то анімація вдосконалює його. В дозвіллі через анімацію розвивається “людина культури”, що

здатна до самоактивності та може залучити інших людей до засвоєння та розвитку культурних надбань. На наш погляд, там, де знаходяться точки дотику сфери дозвілля та соціальної педагогіки, – народжується соціально-педагогічна анімація.

Соціально-педагогічна анімація в сфері дозвілля молоді – процес активізації вибору молодою людиною дозвіллевих уподобань з метою розвитку соціальних якостей особистості, натхнення її на соціальну творчість. На наш погляд, завданнями соціально-педагогічної анімації в сфері дозвілля молоді зокрема є:

- натхнення молоді на соціально-творчу діяльність;
- розвиток громадянської активності молоді в соціальному середовищі;
- налагодження ефективної комунікації на різних рівнях соціального простору;
- налагодження міжгрупових та міжнаціональних гармонійних відносин;
- урізноманітнення сімейного дозвілля, поліпшення міжпоколінних стосунків;
- соціально-педагогічна підтримка людей з особливими потребами;
- підвищення адаптаційного потенціалу молоді в нових умовах середовища;
- ефективна соціальна інтеграція у середовище різних категорій молодих людей (мігрантів, безробітних, тих, що були засуджені);
- профілактика соціальних відхилень серед молоді;
- підвищення соціально-педагогічного потенціалу освітніх, громадських, культурних, дозвіллевих, туристичних закладів та організацій.

Одним з позитивних прикладів практичної реалізації анімації дозвілля молоді є Харківський міський центр дозвілля молоді. У грудні 2003 року рішенням Харківської міської ради був створений Харківський міський центр молоді для роботи в сферах інформаційної підтримки та культурного дозвілля, підтримки ділової активності та науково-просвітницьких ініціатив молоді. Сьогодні функціонують три відділи центру: відділ інформаційної підтримки; відділ молодіжних ініціатив; культурно-масовий відділ. Серед сфер діяльності відділу інформаційної підтримки: взаємодія з обласним центром зайнятості, підприємствами, заводами, різного роду комерційними структурами з метою зайнятості молоді; сприяння

працевлаштуванню випускників шкіл, технікумів, вузів, незайнятої молоді; постійний взаємозв'язок зі ЗМІ міста.

Сфери діяльності відділу молодіжних ініціатив: навчання “молодих лідерів”, що проводиться кілька разів на рік у формах шкіл, тематичних тренінгів, виїзних семінарів, ділових ігор; проведення “круглих столів”, слухань для молоді, громадських організацій; проведення міських змагань “Що? Де? Коли?”; проведення рольових стратегічних ігор.

Сфери діяльності культурно-масового відділу: фестиваль студентської художньо-самодіяльної творчості “Студентська весна”; міський конкурс “Молода родина року”; Харківська відкрита міська ліга КВН; Харківська міська шкільна ліга КВН; свята до дня матері, дня сім'ї, дня захисту дітей, дня студентів, присвята в студенти, день молоді, день міста, “Студентська зима”, “Міс Юність”, лицарські турніри, проводи в армію; фестиваль молодих інвалідів “Натхнення”.

Як свідчить наведений приклад, органи місцевого самоврядування територіальної громади м.Харкова зацікавлені у розвитку молодіжного дозвілля. Навіть назва одного з напрямів діяльності (підтримка молодіжних ініціатив) підкреслює необхідність активізації молоді щодо власного соціального буття. Однак, на наш погляд, необхідно вдосконалювати соціально-виховний компонент дозвілля молоді, для того, щоб вони ставали реальними суб'єктами просоціальної діяльності, удосконалювали через дозвілля соціальне буття громади.

Отже, нині відбувається усвідомлення важливості розвитку соціально-дозвіллевого простору з метою соціального самовдосконалення молоді через сферу дозвілля засобами анімації, з іншого, – досі залишаються суттєві проблеми (недосконалість інфраструктури, споживацька спрямованість дозвілля, затримка сучасного перетворення дозвіллевої сфери, введення інновацій), які гальмують не тільки розвиток дозвіллевої сфери, але й відбиваються на процесі соціального формування молодих людей. Для активізації цього процесу актуальним є запровадження соціально-педагогічного анімаційного напрямку дозвілля, в межах котрого стимулюється гуманістична ціннісна самоактивність молоді. Подолання низки протиріч та недоліків уможливорюється через розвиток анімації в сфері дозвілля як напрямку соціального виховання. Тому перспективою досліджень в цьому напрямі буде теоретичне обґрунтування та практична реалізація анімаційних програм та проектів в сфері дозвілля молоді, а також інтенсифікація фахової

підготовки соціальних педагогів, які професійно організовуватимуть анімаційну діяльність молоді в сфері дозвілля.

Література:

1. Белецька І.В. Сучасна соціокультурна ситуація у сфері дозвілля молоді / І. В. Белецька // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. – 2010. – № 9. – С. 71-76.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
3. Бочелюк В.Й. Дозвіллєзнавство. Навчальний посібник / В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
4. Волик Л. Анімація як нове явище вітчизняної педагогічної науки // Л. Волик / Шлях освіти. – 2009. – № 1. – С. 6-9.
5. Лесина Т.М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : Дис... канд. наук: 13.00.05 / Т. М. Лесина. – 2009. – 253 с.
6. Методичний посібник з надання дружніх послуг для молоді / [за редакцією І. М. Пінчук, В. А. Сановської.]. – К., 2003. – 160 с.
7. Петрова І.В. Дозвілля в зарубіжних країнах / І. В. Петрова. – К. : Кондор, 2008 – 408 с.
8. Социология молодежи : учебник / [под ред. В. Т. Лисовского]. – СПб. : Изд-во С-Петербургского ун-та, 1996. – 460 с.
9. Тарасов Л.В. Социокультурная анимация: истоки, традиции, современность / Л. В. Тарасов. – М. : ЦСА “Одухотворение” 2008. – 132 с.
10. Шульга И.И. Опыт педагогической анимации в практике социального воспитания за рубежом / И. И. Шульга // Социальная педагогика. – 2008. – № 4. – С. 90-93.

В статье рассматриваются особенности социального развития современной молодежи, возможности сферы досуга относительно повышения самоактивности и одухотворения социального существования молодых людей. Предлагаются направления социальной самореализации молодежи средствами анимации досуга.
Ключевые слова: молодежь, сфера досуга, анимация, социально-педагогическая анимация.

The article reveals the peculiarities of social development of modern youth, the abilities of recreation sphere in increasing of self-activity and inspiration of social existence of young men. It gives the directions of social self-realization of youth by the means of recreation animation.

Key words: youth, recreation sphere, animation, social-pedagogical animation.

О.В. Ткачук, м. Хмельницький

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ЗАХИСТ ПРАВ І СВОБОД ЛЮДЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ШЛЯХОМ ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ

Ратифікація Україною Конвенції ООН про права інвалідів потребує запровадження дієвого механізму реалізації усієї повноти їх конституційних прав, неухильного виконання зобов'язань держави, формування їх соціально-правової компетентності.

Ключові слова: *люди з особливими потребами, дотримання прав, міжнародні стандарти, ратифікація Конвенції ООН про права інвалідів.*

Понад 650 мільйонів людей, що становить приблизно 10-15 % населення світу, є інвалідами. За даними Програми розвитку ООН, 80 % інвалідів живуть у країнах, що розвиваються. Згідно з оцінками Світового Банку, 20 % найбільш бідних жителів Землі складають інваліди. Тому проблеми інтеграції в суспільство інвалідів є міжнародними. Вирішальним чинником у міжнародному регулюванні цієї проблеми є визначення того, що питання інвалідності належить до сфери прав людини, однак, незважаючи на те, що прийнято значну кількість міжнародних актів, люди із особливими потребами в усьому світі продовжують зазнавати дискримінації, а їх права порушуються.

Метою даної статті є розкриття можливостей впровадження в Україні міжнародних стандартів забезпечення та захисту прав і свобод людей із особливими потребами.

З прийняттям Генеральною Асамблеєю ООН у грудні 1982 року Всесвітньої програми дій стосовно людей з інвалідністю, міжнародне співтовариство одержало директивну основу для активізації роботи по профілактиці, реабілітації і забезпеченні участі інвалідів в суспільному житті країн, їх рівноправності з іншими членами суспільства [1].

Зазначена програма стала першою, прийнятою на міжнародному рівні спробою оцінити проблему інвалідності з точки зору розвитку і захисту прав людини. Цим вона засвідчувала значний хід від традиційного підходу до проблеми,

який зосереджувався, головним чином, на стані задоволення потреб людей з інвалідністю у реабілітації.

Розгляд проблем інвалідності через призму прав людини фактично визнає необхідність того, щоб людей із особливими потребами розглядали в якості суб'єктів, а не об'єктів права. Дотримання прав інвалідів – це не тільки реалізація конкретного права конкретної особи, це забезпечення можливостей рівного ефективного здійснення інвалідами всіх прав людини без будь-якої дискримінації.

Перехід на позиції, в основі яких лежать права людини, був підтриманий Організацією Об'єднаних Націй, про що засвідчують Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, які викладені в резолюції 48/96, прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН 20 грудня 1993 року [9, с. 14-20]. Вони розроблені з урахуванням досвіду, набутого під час проведення Організацією Об'єднаних Націй Десятиріччя інвалідів (1983-1992 роки), і об'єднують змістовно 22 правила, які охоплюють всі аспекти життя інвалідів і передбачають реалізацію постійних заходів по вирівнюванню можливостей всіх інвалідів в забезпеченні прав людини.

Стандартні правила зіграли значну роль у формуванні цілеспрямованої політики і практики багатьох країн світу у сфері подолання проблем людей з інвалідністю. Дотримання принципів, закладених у цих правилах, сприяло набуттю і поширенню успішного досвіду по забезпеченню рівних можливостей для людей з інвалідністю як громадян держави. Самі ж інваліди здобули можливість висловлювати свої почуття щодо ущербності і несправедливості соціального становища мовою правозахисних норм. А громадські неурядові організації, які займаються проблемами захисту прав людини, почали більше виявляти уваги до цієї проблеми і активніше виступати в ролі правозахисників.

Враховуючи те, що існуючі міжнародні документи з прав людини не висвітлювали всесторонньо права осіб з інвалідністю, а самі люди з інвалідністю не використовували у повній мірі різноманітні механізми захисту, які передбачені цими документами, у грудні 2006 року Генеральна Асамблея ООН прийняла Конвенцію ООН про права інвалідів та Факультативний протокол до неї. Конвенція передбачає основні міжнародні стандарти забезпечення та захисту прав і свобод людей з інвалідністю.

На шляху дотримання цих стандартів Україна підписала та Законом України від 16.12.2009 року № 1767-VI ратифікувала цей надзвичайно важливий нормативно-правовий документ [3]. Мета цієї Конвенції полягає у заохоченні, захисті та забезпеченні повного і рівного користування всіма людьми з особливими потребами усіма правами людини та основоположними свободами, а також в заохоченні поваги до властивої їм гідності.

Тому проблема щодо дотримання нашою державою міжнародних стандартів забезпечення та захисту прав і свобод людей з особливими потребами, їх повної інтеграції в суспільство є досить актуальною.

Сьогодні пріоритетними стають дослідження чинного законодавства України на відповідність положенням міжнародних нормативно-правових документів з питань проблем інвалідності, зокрема, Конвенції ООН про права інвалідів як першого міжнародного нормативно-правового документа, який має обов'язкову юридичну силу для держав-учасниць. Питання вивчення набутого досвіду, аналіз чинного законодавства з проблем інвалідності є актуальними і потребують подальших розробок цієї науково-практичної проблеми такими науками як юриспруденція, соціологія, педагогіка, психологія, медицина тощо, а також об'єднання зусиль громадськості, державних органів та громадських організацій інвалідів. Необхідні своєчасні конструктивні внутрішньодержавні реформи, які б закріплювали правозахисний механізм, могли б сприяти поліпшенню стану вирішення проблем осіб з особливими потребами в Україні. Отже, від соціального захисту інвалідів необхідно перейти до реального забезпечення їх прав, формування соціально-правової компетентності, а це означає прискорення Україною імплементації Конвенції ООН про права інвалідів. Вивірені та поступові кроки нашої держави по дотриманню прав і свобод осіб з інвалідністю дозволять гармонізувати норми вітчизняного законодавства з міжнародними стандартами, планомірно створювати систему їх практичної реалізації.

Основними нормативно-правовими документами, що стали предметом аналізу права, є чинні міжнародні та вітчизняні нормативні акти, витяги з них, які стосуються правового

забезпечення життєдіяльності та захисту інвалідів в Україні. Не зважаючи на важливість цієї проблеми, вітчизняні науковці її розробкою не займались.

Слід зазначити, що здійснення внутрішньодержавних реформ вимагає знання об'єктивної інформації щодо забезпечення та реалізації прав інвалідів, тому на допомогу у вирішенні цих питань Всеукраїнське громадське соціально-політичне об'єднання "Національна Асамблея інвалідів України" (НАІУ) здійснило в 10 регіонах України моніторинг стану дотримання прав людей з інвалідністю. Національною Асамблеєю інвалідів України було проведено аналіз законодавства України та практики його реалізації на відповідність положенням Конвенції ООН про права інвалідів.

Ця проблема була розглянута на круглому столі з теми "Проблеми кодифікації соціального законодавства України", в матеріалах Національної доповіді, поданої Міністерством праці та соціальної політики України, Державною установою Науково-дослідний інститут соціально-трудова відносин Мінпраці, НАІУ, всеукраїнськими організаціями інвалідів. Національна доповідь "Про становище інвалідів в Україні" є систематизованою, аналітичною інформацією про становище інвалідів в Україні та тенденції його змін [6].

Аналіз використаних джерел свідчить, що суспільство схильне сприймати людей з особливими потребами крізь призму негативних стереотипів. Значна кількість людей звикла упереджено ставитися до них, вважаючи інвалідів непрацездатними, неспроможними, ні на що не придатними. Людині з інвалідністю приписують негативні чи міфічні риси характеру, від неї очікують певної незвичної поведінки, її побоюються. Все це принижує людину, якій доводиться жити з інвалідністю.

Враховуючи реальну необхідність юридичного закріплення набутого в останні роки досвіду, активізацію роботи по забезпеченню всебічної і ефективної участі інвалідів у економічному, соціальному, культурному і політичному житті, Генеральна Асамблея ООН 13 грудня 2006 року прийняла Конвенцію про права інвалідів, яка вступила в юридичну силу 3 травня 2008 та передбачила основні стандарти забезпечення та захисту прав і свобод людей з інвалідністю [4]. Згідно із цими стандартами, люди з інвалідністю повинні бути повноправно

включені в загальний соціальний процес. При цьому, в центрі уваги знаходиться тепер вже не інвалідність, а сама людина з інвалідністю, яка має бути здатна, наскільки це можливо, самостійно жити в суспільстві.

16 грудня 2009 року Україна ратифікувала цей надзвичайно важливий нормативно-правовий документ, який набрав чинності для нашої держави 16 березня 2010 року. Метою даної Конвенції є заохочення, захист та забезпечення повного і рівного користування всіма людьми з інвалідністю усіма правами людини та основоположними свободами, а також заохочення поваги до властивої їм гідності.

Важливо, що Конвенція відносить до інвалідів осіб із стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які при взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їх повній і ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими.

Конвенція загалом налічує 50 статей, з них статті 1-33 за змістом присвячені різноманітним аспектам забезпечення рівних прав та можливостей для інвалідів у тих чи інших сферах суспільного життя, а також загальним цілям та принципам практичного забезпечення такого недискримінаційного підходу до потреб осіб з обмеженими можливостями.

У статтях 34 - 50 сформульовані певні зобов'язання держав – учасниць Конвенції щодо надання створеному при ООН Комітету з прав інвалідів відповідної інформації про виконання положень Конвенції та юридичні засади і механізми їх імплементації у правове поле (законодавство) держав, що підписали та ратифікували цей документ.

Конвенція закріпила наступні основні принципи: повагу до властивої людині гідності, його особистої самостійності, включаючи свободу робити свій власний вибір, і незалежності; недискримінацію; повне і ефективне залучення до суспільного життя; повагу до особливостей людей з інвалідністю; рівність можливостей; доступність; рівноправність чоловіків і жінок; повагу до здібностей дітей-інвалідів та до їх прав зберігати свою індивідуальність.

Слід зазначити, що прийняття окремої Конвенції про права інвалідів не означає проголошення нових прав для інвалідів. Вона підтверджує, посилює і розвиває права, які містяться в інших міжнародних правових актах.

Чинне законодавство України розглядає інвалідність переважно як соціальну проблему, не гарантуючи відсутності обмежень їхніх основних прав – на працевлаштування та зайнятість, освіту, реабілітацію, доступність архітектурної та транспортної інфраструктури, доступ до інформації. Їх потреби в соціальному обслуговуванні не задовольняються належним чином. Ще однією із вагомих причин невідповідності офіційної статистики є те, що ціла низка медичних діагнозів, пов'язаних з обмеженням життєдіяльності людини, не дають право на отримання статусу інваліда, як от: розумова відсталість, онкологія, ВІЛ, туберкульоз тощо. Вони не завжди мають можливість отримати бажану вищу освіту, значна їх кількість не мають можливості створити сім'ю, отримати професію з подальшим працевлаштуванням. Все це свідчить про те, що людина з інвалідністю в нашому суспільстві є меншістю, потенційно потерпає від дискримінації, має низький рівень соціально-правової компетентності та потребує постійної уваги держави до їх проблем.

На основі аналізу законодавства України та за результатами проведеного Всеукраїнським громадським соціально-політичним об'єднанням “Національна Асамблея інвалідів України” моніторингу дотримання прав людей з інвалідністю в десяти регіонах України, можна окреслити поступові заходи нашої держави по дотриманню міжнародних стандартів [8]. А саме: внесення до спеціального закону визначення поняття “інвалідність”, закріпленого в Конвенції про права інвалідів; закріплення практичних механізмів реалізації основних “стандартів” в сфері захисту прав інвалідів [2]; прийняття закону України “Про загальнообов'язкове державне соціальне медичне страхування”, до якого внести положення про державне забезпечення таким видом страхування інвалідів; доповнення Кодексу України про адміністративні правопорушення та Кримінального кодексу України нормами, які б передбачали накладення штрафних санкцій за постановами та вироками місцевих судів. Ці норми повинні стосуватися:

1. Керівництва підприємств, установ та організацій, представників органів влади (місцевих муніципалітетів), що не забезпечують реалізацію закріплених в законодавстві норм щодо соціального, правового та іншого захисту інвалідів (наприклад, в питаннях створення доступу до необхідної інфраструктури, медіа-ресурсів та ін.);

2. Осіб, які розголошують інформацію про пацієнтів-інвалідів (по факту такого розголошення). Слід встановити допустимі стандарти щодо навчання осіб, які мають фізичні вади або психічні розлади, що будуть гарантувати їх рівень розвитку для участі в суспільних процесах. Зокрема:

- а) визначити обов'язкову квоту прийняття інвалідів до вищих навчальних закладів, закріпивши відповідні норми у законах України "Про освіту", "Про вищу освіту";
- б) розробити державні стандарти освіти для молоді з розумовою відсталістю, визначивши основні критерії та категорії психічних розладів, а також адаптувати навчальні програми до них;
- в) передбачити створення при вищих навчальних закладах відповідної бази для навчання інвалідів з психічними розладами, вадами слуху та зору (матеріальна база, навчальна література, кадрово-педагогічне забезпечення).

Вирішенню цих проблем сприятиме підготовка Міністерством охорони здоров'я України заходів, в яких передбачити механізми стимулювання, у тому числі, і фінансового характеру, щодо психосоціального та реабілітаційного підходів лікування психічно хворих осіб; розробка Державної програми щодо надання психіатричної допомоги, якою передбачити: первинні профогляди спеціалістами у середніх загальноосвітніх школах; кадрове забезпечення дитячими психіатрами центральних районних лікарень; виділення фінансування на безкоштовне придбання ліків для осіб з психічними захворюваннями в обсягах, передбачених для всіх перебуваючих на обліку інвалідів; забезпечення контролю за відшкодуванням за рахунок коштів місцевого бюджету проведення обов'язкової атестації робочих місць інвалідів на підприємствах, установах, організаціях в межах встановленої законодавством квоти [6; 8].

Наступним важливим кроком нашої держави після підписання Конвенції в вересні 2008 року стало прийняття Кабінетом Міністрів України Постанови від 29 липня 2009 року № 784 "Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009-2015 роки "Безбар'єрна Україна" [7].

Даною Постановою, з метою подальшої реалізації державної політики із створення безперешкодного життєвого середовища для осіб із обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення і на виконання положень статті 9 Конвенції ООН про права інвалідів, Кабінет Міністрів України затвердив план заходів на 2009-2015 роки “Безбар’єрна Україна”.

Слід зазначити, що програми щодо соціального захисту інвалідів віднесено до пріоритетних державних програм, а видатки на їх виконання переважно відносяться до захищених статей Держбюджету України. Тому такі заходи дозволять змінити підходи до ролі та місця людей із особливими потребами в економічному та соціальному житті суспільства, підвищити рівень їх матеріального забезпечення, створити умови для їх послідовного включення до суспільного життя країни.

Таким чином, важливі кроки на шляху до підвищення рівня соціального захисту інвалідів та гармонізації вітчизняного законодавства до міжнародних стандартів, їх практичної реалізації Україна вже зробила.

Разом з тим, у подальшому необхідні конструктивні внутрішньодержавні реформи, які б закріплювали правозахисний механізм, запропонований вищезазначеними документами, могли б сприяти вирішенню проблем осіб з особливими потребами в нашій державі.

Розглянуті нами теоретичні положення щодо впровадження в Україні міжнародних стандартів дотримання прав осіб з інвалідністю слугуватимуть основою для соціально-правової просвіти викладачів, кураторів, соціальних педагогів та молоді для формування соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами.

Література:

1. Всесвітня програма дій стосовно людей з інвалідністю від 3 грудня 1982 р. / [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua/>
2. Закон України “Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні” від 21 березня 1991 р. / [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua/>
3. Закон України “Про ратифікацію Конвенції про права інвалідів і Факультативного протоколу до неї” від 16.12.2009 р. / [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua/>

4. Конвенція про права інвалідів, прийнята 13 грудня 2006 р. / [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.zakon.rada.gov.ua/>
5. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. – К. : Преса України, 1997. – 80 с.
6. Національна доповідь “Про становище інвалідів в Україні”, підготовлена у відповідності з Указом Президента України від 18.12.2007р. № 1228/2007 “Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями” / [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.naiu.org.ua/>
7. Постанова від 29 липня 2009 р. № 784 “Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення з обмеженими фізичними можливостями на 2009-2015 роки “Безбар’єрна Україна” // Урядовий кур’єр. – 2009. – № 145.
8. Права людей з інвалідністю: декларація чи гарантія? / Всеукраїнське громадське соціально-політичне об’єднання “Національна Асамблея інвалідів України” / [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.naiu.org.ua/>
9. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів / Правовий захист осіб з функціональними обмеженнями: Збірка нормативних документів / За ред. О. Й. Дем’янюка. – Луцьк : РВЦ ЛІРоЛ, 2008. – С. 14-20.

Ратифікація Україною Конвенції ООН о правах інвалідів требует внедрения действенного механизма реализации всей полноты их конституционных прав, неуклонного исполнения обязательств государства, формирования их социально-правовой компетентности.

Ключевые слова: люди с особенными потребностями, соблюдение прав, международные стандарты, ратификация Конвенции ООН о правах инвалидов.

Ratification of the Convention of the United Nations on the Rights of Persons with Disabilities by Ukraine demands introduction of the effective mechanism of realization of all completeness of their constitutional laws, steady execution of obligations of the state, forming of social and legal competence.

Key words: people with physical disability, observance of the rights, the international standards, ratification of the Convention of the United Nations on the Rights of Persons with Disabilities.

УДК 37.018.262.+376

С.І. Гецько, м. Мукачево

ПРОБЛЕМИ СІМ'Ї, ЯКА ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті на основі аналізу практичної і наукової літератури, а також власних досліджень по вивченню проблем в сім'ях "особливих" дітей розкриті провідні функції сім'ї дитини з особливими потребами, проаналізовано соціально-педагогічні проблеми сім'ї "особливої" дитини, а саме взаємини батьків, виховання дитини з особливими потребами, недостатність медико-педагогічних знань, відношення батьків та суспільства до "особливої" дитини.

Ключові слова: дитина з особливими потребами, особлива дитина, дитина з вадами розвитку, сім'я дитини з особливими потребами, функції сім'ї, соціально-педагогічні проблеми сім'ї "особливої" дитини.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства спостерігається підвищена увага до сім'ї з боку всіх соціальних інститутів. Це пояснюється об'єктивними процесами, що розвиваються в суспільстві – гуманізацією і демократизацією соціокультурних відносин, зростанням розуміння пріоритетної ролі сім'ї в розвитку, вихованні, соціалізації і соціальній інтеграції дитини. Особливий інтерес до інституту сім'ї в даний час пояснюється погіршенням демографічної ситуації в країні; ускладненням соціокультурних завдань; ускладненням психологічного, духовного світу сучасної людини, зростанням її потреб, які в більшості своїй формуються в сім'ї. В даний час сім'я, як і все суспільство, переживає період системних трансформацій, який пов'язаний з соціально-економічними перетвореннями останніми роками.

Сім'я – це одна з найбільших цінностей створених людством, за всю історію свого існування. Жодна нація, жодна культура не обійшлися без сім'ї. У її позитивному розвитку, збереженні, зміцненні зацікавлено суспільство, держава, кожна людина, незалежно від віку. В даний час, як вказує Т.Куликова, сім'я розглядається, по-перше, як мала соціально-психологічна група, члени якої зв'язані шлюбними або спорідненими відносинами, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю, по-друге, як соціокультурна необхідність, обумовлена потребою

суспільства у фізичному і духовному відтворенні населення. [4, с. 22] Сім'я є першими національним, духовним, соціальним та емоційним мікросередовищем, у якому народжується, розвивається й виховується дитина. У родині закладаються основи цілеспрямованого формування особистості.

Проблема сімейного виховання не є новою, вона має глибокі історичні корені. Так, провідні ідеї виховання, розвитку й соціалізації дітей в умовах сімейного виховання були визначені ще класиками педагогіки Я. Коменським, Й. Песталоцці, К. Ушинським, М. Монтесорі, А. Макаренком, В. Сухомлинським та ін.

Різні аспекти педагогічного супроводу сім'ї знайшли втілення в працях Д. Ельконіна, М. Лісіної, О. Стребелевої, О. Мастюкової, Н. Жукової та ін.

В Україні проблеми педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами теоретично й практично розробляється такими науковцями, як А. Капська, О. Карпенко, Н. Краснова, В. Ляшенко, І. Пінчук, Т. Соловійова, В. Тесленко, С. Харченко та ін.

Необхідність розробки концепції сімейного виховання дитини з відхиленнями в розвитку зумовлена основними напрямками державної соціальної політики по поліпшенню становища дітей з особливими потребами. Метою державної політики є забезпечення соціалізації дітей, їх повноцінній реабілітації, для успішної їх інтеграції в суспільство. Головними напрямками в цій області є: пріоритет сімейного виховання дітей з різними відхиленнями і особливостями в розвитку, захист їх прав і інтересів; розробка ефективних методів допомоги сім'ям, що виховують дітей з відхиленнями і особливостями в розвитку; створення нових установ, орієнтованих на специфічні проблеми сім'ї, що має дитину з особливими потребами.

Сім'я з дитиною з особливими потребами – це сім'я з особливим статусом, проблеми якої визначаються не тільки особливостями всіх її членів і характером взаємин між ними, але закритістю сім'ї для зовнішнього світу, дефіцитом спілкування, але головне вирішенням проблем дитини, які зумовлені її хворобою. [2, с. 87]

Сім'я для дитини є найбільш м'яким типом соціального оточення. Проте, ситуація, коли в сім'ї є дитина-інвалід, впливає на створення жорсткішого оточення, необхідного членам сім'ї для виконання своїх функцій. Більш того, присутність дитини з

порушеннями розвитку, укупі з іншими чинниками, змінює самовизначення сім'ї, скорочує можливості для заробітку, відпочинку, соціальної активності.

Маленькі діти з недоліками розвитку живуть не в ізоляції. Сім'я є для них первинним соціальним оточенням. [5, с. 35]

Труднощі, які постійно зазнає сім'я з дитиною з вадами, значно відрізняються від повсякденних турбот, якими живе сім'я, що виховує дитину, що нормально розвивається.

Аналіз літератури з питань сім'ї дозволяє виділити різноманітні зовнішні і внутрішні функції звичайної сім'ї. З огляду на особливості соціального буття сім'ї, виокремлюють такі провідні її функції:

- виховна функція. Полягає вона у задоволенні індивідуальних потреб у батьківстві та материнстві, самореалізації особистості в дітях. Стосовно суспільства, виховна функція сім'ї забезпечує соціалізацію підростаючого покоління;
- господарсько-побутова функція. Спрямована вона на задоволення матеріальних потреб членів сім'ї, забезпечення умов для збереження і зміцнення їхнього здоров'я, організацію відпочинку;
- емоційна функція. Реалізація її задовольняє потребу людини у визнанні, любові, турботі, психологічному захисті;
- функція духовного спілкування. Забезпечує взаємне розуміння і духовне збагачення особистості;
- функція формування досвіду соціального життя. У сім'ї особистість здобуває первинні знання і навички взаємодії з людьми, поведінки в суспільстві, набуває досвіду соціального контролю за виконанням його норм і правил;
- сексуально-еротична функція. Забезпечує продовження роду, задовольняє потреби індивіда у сексуальному житті. [6, с. 410]

У сім'ях, що виховують дитину з особливими потребами, процес виконання функцій складніший і специфічний. Це перш за все пов'язано з особливостями психічного, фізичного розвитку нетипової дитини, поява якої в сім'ї часто змінює все життя сім'ї, її засади, сімейні цінності. Присутність дитини з порушеннями розвитку укупі з іншими чинниками може змінити модель самовизначення сім'ї, скоротити можливості для заробітку і соціокультурну і рекреаційну діяльність. Будь-яка дитина з особливими потребами вимагає до себе підвищеної уваги у зв'язку з наявністю захворювання, або особливостей її

поведінки, характеру. Дана ситуація визначає як необхідність виділення батьками додаткового часу для спілкування, взаємодії з дитиною, так і фінансових асигнувань з метою організації відповідних реабілітаційних і корекційно-розвиваючих заходів.

З бесід із батьками можна зробити висновок, що практично всі функції не реалізуються в сім'ях, що виховують дітей з відхиленнями в розвитку. Для сім'ї, що виховує "особливу" дитину, важливими є такі функції, як корекційно-розвивальна (виправлення, згладжування корекція відхилень психофізичного розвитку дітей з особливими потребами), компенсуюча (заміщення, перебудова порушених або несформованих функцій організму, відносно підлягаючих зберіганню компенсаторних систем) і реабілітаційна (відновлення психофізичного і соціального статусу дитини з особливими потребами, включення її в соціальне середовище, залучення до нормального життя і праці в межах її можливостей), метою якої є відновлення психофізичного і соціального статусу дитини, досягнення нею матеріальної незалежності і соціальної адаптації [2, с. 19].

Реалізація даних функцій може носити явний і латентний характер. При цьому збільшення навантаження на одну з функцій або ролей відразу позначається на інших функціях і ролях членів сім'ї.

Аналіз практичної і науково-дослідної літератури, а також власні дослідження по вивченню проблем в сім'ях "особливих" дітей дозволили виявити ряд соціально-педагогічних проблем:

- взаємини в сім'ї;
- виховання і освіта;
- недостатність медико-педагогічних знань батьків;
- відношення батьків до дитини;
- відношення суспільства до "особливої" дитини;
- недостатня матеріальна забезпеченість сім'ї.

Взаємини в сім'ї. Народження малюка з вадами розвитку змінює життєвий цикл і життєві перспективи сім'ї і є причиною тривалої її дезадаптації. Можуть спостерігатися симптоми батьківської кризи Глибина деформуючої дії подібного стресу на батьків залежить від різних причин (характеру і ступеня відхилення в розвитку дитини, наявності зовнішніх ознак інвалідності). Одна з таких причин стосується індивідуальних особливостей самих батьків. Сім'я, в якій народилася дитина з важким порушенням розвитку, знаходиться в умовах психотравмуючої ситуації. Надалі затяжний психічний стрес

приводить до виникнення різних психосоматичних розладів. З часом він може не тільки не зменшитися, але навіть посилитися: ростуть турботи, пов'язані дитиною, росте тривога щодо її майбутнього. При невисокій ефективності реабілітаційних заходів, може розвинутися синдром “розгублених” батьків. У сім'ї дитиною з особливими потребами відбуваються кардинальні зміни її структури, статусно-рольових позицій. Можуть спостерігатися практика гіпо або гіперопіки, розвиток у батьків відчуття провини. Крім того, сама дитина часто важко переживає свою психофізичну неповноцінність, нездатність бути такою як усі. Інші діти в сім'ї опиняються позбавленими батьківської уваги. Часто батьки повністю віддаляються від друзів, знайомих і навіть від родичів, які теж уникають зустрічей з такою сім'єю.

Виховання і освіта. Виховна функція вимагає педагогічного мистецтва. Батьки, що виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я, отримують недостатньо інформації про те, як і чомучити, як управляти її поведінкою. У багатьох регіонах ускладнюється виховання і освіта відсутністю соціально-педагогічних послуг, більшість дітей не можуть розвивати здібності, реалізувати інтереси і захоплення. Немає можливості відвідувати загальноосвітні заклади. Виховання впевненості в собі у “особливої” дитини – найважливіший педагогічний принцип. Дитину необхідно навчити методам компенсації несприятливих наслідків захворювання або травм. Компенсації можна добитися, якщо врівноважити втрати за рахунок її сильних сторін та збережених функцій. Завдання батьків допомогти дитині виявити ці сильні сторони, навчити користуватися ними [7, с. 47].

Недостатність медико-педагогічних знань батьків. В більшості випадків батьки переоцінюють або недооцінюють дефект, що ще раз підтверджує необхідність батьківської освіти. Багато батьків сподіваються на чудове зцілення дитини і шукають все нових, особливих лікарів і цілителів. Батьки повинні отримувати підтримку і допомогу широкого спектру, починаючи від різних консультацій, отримання методичних матеріалів і закінчуючи наданням можливості медико-соціальної реабілітації дитини в спеціальних центрах, санаторіях. Їм потрібно разом з фахівцями (педагогами, лікарями) скласти єдиний комплекс дії на дитину.

Дитячо-батьківські відносини в сім'ях дітей з особливими потребами представляють надзвичайно важливу і складну

проблему. Батьківське відношення визначається як система різноманітних почуттів по відношенню до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються в спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру і особистості дитини, її вчинків [1, с. 228]. Не викликає сумніву той факт, що соціальна адаптація, процес соціалізації “особливої” дитини безпосередньо залежать від адекватної батьківської поведінки. Недоліки фізичного розвитку, пізнавальної діяльності вже в ранньому дитинстві перешкоджають встановленню нормальних взаємин дитини з батьками, утруднюють реалізацію процесів інтеріоризації і екстеріоризації соціокультурного досвіду, формування способів міжособової комунікації, гальмують психоемоційний розвиток дитини з обмеженими можливостями.

Соціальні відносини “особливої” дитини Л.Виготський, наприклад, розглядав як найважливіший чинник розвитку її особистості: “...з колективної поведінки, із співпраці дитини з навколишніми людьми, з її соціального досвіду виникають і складаються вищі психічні функції”, “від результату соціальної компенсації, тобто кінцевого формування її особистості в цілому, залежить ступінь її дефективності і нормальності” [1, с. 146]. У даному контексті бінарне відношення матері до дитини з особливими потребами, суперечність її установок тільки наносять їй шкоди. З одного боку, мати може надмірно опікати дитину, проявляти надмірну турботу, прагнути забезпечити їй безпеку (гіперпротекція), з іншої – відчувати роздратування з приводу дитини, вважати своє життя принесеним їй в жертву.

Відношення суспільства до “особливої” дитини. Більшість сімей у вирішенні своїх проблем в повсякденному житті зустрічаються з непорозумінням і зневагою оточуючих, відчувають байдужість. “Звичайні” сім’ї часто намагаються обмежити не тільки свій контакт, але і контакт своїх дітей з представниками сім’ї дитини, що має порушення в розвитку. Негативне відношення оточуючих до “особливої” дитини і її сім’ї сильно дестабілізує процес їх життєдіяльності, породжує соціокультурну ізоляцію, прагнення обмежити спектр контактів.

Дослідники підкреслюють особливу важливість і велике значення, яке має відношення інших людей до способу життя сімей, що мають дітей з відхиленнями в розвитку. Вони стверджують, що батьки докладають величезні зусилля, щоб уявити, що в їх сім’ї все йде нормально. Це є центральною

ланкою їх адаптації. Весь світ – це театр. Люди намагаються схилити оточуючих прийняти саме їх точку зору відносно різних явищ і подій. Людина діє як політик, вербуючи впливових людей на свою сторону. Але для індивідуума, який має ярлик аномального або батька хворої дитини, це входить в суперечність з його інтересами і заважає йому утвердитися в суспільстві. У нього виникає мотивація замаскувати соціальний ярлик. Перед ним постає завдання створити враження, що все йде нормально. Соціальне маркування і медичний діагноз, який призводить до цього, не дозволяють батькам планувати майбутнє. Вони не можуть планувати цілий ряд подій, очікуваних в нормі, оскільки їх дитина “особлива” і розвивається по-своєму. В соціальному плані це породжує невизначеність сімейних відносин.

Таким чином, батьки стикаються із завданням змінити цю аномальну ситуацію і створити видимість нормальності в сімейних відносинах. Така можливість залежить від віку дитини. Коли діти маленькі, мати може повністю симулювати нормальне коло діяльності. В цей час є лише невелика відмінність між дитиною з відхиленням і іншими дітьми, з якими взаємодіє сім'я. Коли діти стають старшими, відмінності стають більш вираженими. Все важче підтримувати видимість нормального життя. Батьки дітей з проблемами використовують ті ж прийоми, щоб переконати себе і свою сім'ю у власній нормальності. Таким чином, відношення навколишніх людей має вирішальне значення для батьків дитини з проблемами в боротьбі з труднощами і розчаруваннями при вихованні своїх дітей. [2, с. 31-32]

Відношення однолітків до дітей з особливими потребами часто буває зневажливим або байдужим. Вони часто не уміють спілкуватися, гратися, брати участь в спільній діяльності з такою дитиною. Але “особлива” дитина повинна знати, що є друзі і вороги, знати, що навколишній світ вимагає мобілізації всіх органів чуття, систем організму, вольової напруги, боротьби за своє місце. На наш погляд, основне завдання суспільства не відгородитися від такої дитини, а допомогти їй самореалізуватися.

Актуальною проблемою залишається збереження низького економічного статусу сімей, що виховують особливих дітей. У даних умовах, при хронічному браку фінансових коштів дитина не отримує не тільки кваліфіковану медичну допомогу, але і відчуває свою неповноцінність в середовищі однолітків, що несприятливо позначається на її психоемоційному стані і шансах

бути успішно інтегрованою в колектив інших дітей. В сукупності з практикою соціальної маргіналізації недостатня матеріальна забезпеченість сім'ї не дозволяє їй повною мірою використовувати можливості різних дитячих груп, об'єднань для інтеграції в них своєї "особливої" дитини.

В цілому, аналізуючи відношення суспільства до дитини з особливими потребами, її сім'ї і їх проблемам, можна констатувати, що суспільство не готове прийняти на рівних з іншими дітьми дітей з особливими потребами.

Практика роботи з сім'ями "особливих" дітей показує, що такі сім'ї по відношенню до проблеми можна умовно підрозділити на дві групи.

Сім'ї, в яких відношення до проблеми носить конструктивний характер, не заглиблюються в тривалі переживання, а намагаються ефективніше пристосуватися до нових умов, налагодити сімейний побут, спілкування і змінити своє відношення до виниклої проблеми. Конструктивне відношення – це результат емоційної адаптації всіх членів сім'ї: вони приймають проблему. Критичні моменти в таких сім'ях теж трапляються, проте батьки вже встигли виробити позитивні установки по відношенню до себе, своєї дитини, що дозволяє їм формувати у неї такі навички, які допоможуть адаптуватися і сім'ї, і дитині.

Але, на жаль, таких сімей завжди набагато менше, ніж тих, в яких відношення до проблем в сім'ї носить деструктивний характер, який може виражатися у формі: ігнорування проблем; жорстокого звернення і емоційного відкидання дитини; акцентування на проблемі сім'ї.

Деструктивне відношення до проблеми у поєднанні з порушеннями дитячо-батьківських комунікацій перешкоджає процесу реабілітації дитини і веде до появи у неї поведінкових відхилень.

Таким чином, сім'я, в якій є дитина з особливими потребами – це особливий об'єкт уваги всіх фахівців, які надають допомогу сім'ї. Всі проблеми, що існують в сім'ях дітей з особливими потребами, необхідно вирішувати постійно на всіх рівнях системи соціального захисту населення і системи освіти. [3, с. 123]. Головною ідеєю є досягнення сумісного гармонійного життя з "особливою" дитиною, максимальний розвиток потенційних можливостей дитини і кожного члена сім'ї і успішної інтеграції сім'ї дитини з особливими потребами і особливої дитини в суспільство.

Література:

1. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости / Собр. соч. : В 6-ти т. – Т.5. Основы дефектологии. – М. : Педагогика, 1983.
2. Зверева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание : Учебное пособие для студ. сред. пед. учебн. заведений. / О. Л. Зверева., А. Н. Ганичева.– М. : Издательский центр “Академия”, 1999.
3. Дементьева Н.Ф. Социальная работа з семьей ребенка с ограниченными возможностями. / Н. Ф. Дементьева. – М. : Институт социальной работы, 1996.
4. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. / Т. А. Куликова. – М., 1999.
5. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. Под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 408 с.
6. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Т. І. Поніманська. – К., “Академвидав”, 2004. – 456 с.
7. Солодянкина О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. / О. В. Солодянкина – М. : АРКТИ, 2007. – 80 с.

В статье на основе анализа практической и научной литературы, а также собственных исследований по изучению проблем в семьях “особенных” детей раскрыты ведущие функции семьи ребенка с особыми потребностями, проанализировано социально – педагогические проблемы семьи “особенного” ребенка, а именно взаимоотношения родителей, воспитания ребенка с особыми потребностями, недостаточность медико-педагогических знаний, отношения родителей и общества к “особенному” ребенку.

Ключевые слова: *ребенок с особыми потребностями, “особенный” ребенок, ребенок с пороками развития, семья ребенка с особыми потребностями, функции семьи, социально – педагогические проблемы семьи “особенного” ребенка.*

In the article on the basis of analysis of practical and scientific literature, and also own researches on the study of problems in families of the “special” children the leading functions of family of child are exposed with the special necessities, it is analysed socially are pedagogical problems of family of the “special” child, namely mutual relations of parents, educations of child with the special necessities, insufficiency of mediko – pedagogical knowledges, relation of parents and society to the “special” child.

Key words: *child with the special necessities, “special” child, child with teratosiss, family of child with the special necessities, functions of family, socially – pedagogical problems of family of the” special” child.*

О.М. Данченко, м. Хмельницький

МІЖСЕКТОРНА ВЗАЄМОДІЯ В ЗДІЙСНЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БЕЗРОБІТНОЇ МОЛОДІ НІМЕЧЧИНИ

Визначено основні сектори, що здійснюють соціальну роботу з молоддю в Німеччині, у тому числі соціально-педагогічну підтримку безробітної молоді та їх взаємодію.

Ключові слова: *соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді, міжсекторна взаємодія, між секторна взаємодія соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді.*

У соціальній сфері України без належної уваги залишається значна кількість деструктивних процесів і явищ, зокрема – безробіття молоді. Ліквідація цього явища є нагальною потребою для суспільства, однак вирішення цієї проблеми за рахунок державних зусиль виявляється вкрай важким. Звідси випливає необхідність її комплексного (тобто за допомогою взаємодії декількох секторів) подолання.

Одним із найкращих сьогодні є досвід подолання безробіття молоді за допомогою взаємодії різних секторів у Німеччині.

Досвід розробки і здійснення молодіжної політики, соціологічні особливості політико-правового регулювання життєдіяльності та соціалізації молоді, в зарубіжних країнах, зокрема у Німеччині, висвітлено у праці М.Головатого [1, с. 202-298]. Головні виміри соціальної держави сучасної ФРН, діяльність молодіжного відомства в Берліні, структура та побудова організацій у роботі з молоддю у Німеччині досліджено у працях А.Кудряченка, У.Д. фон Бройхт-Опперт, Ю.Грийс [2, с. 221-331].

Загальні проблеми розвитку молоді у Німеччині, зміна сфери зайнятості із-за технологічного розвитку, бідність та безробіття молоді у Німеччині розглянуто у підручнику німецького соціолога В.Клаве [3, с. 26-51]. Напрями професійної соціально-педагогічної діяльності та становлення соціально-педагогічної освіти досліджено у циклі досліджень Ю.Пришляк.

Законодавчо-правові основи роботи з молоддю у Німеччині, структурна характеристика молодіжного руху об'єднаної Німеччини, у тому числі діяльність різних молодіжних організацій, зокрема з безробітною молоддю висвітлено в Д.Никоненка [4].

Спроба здійснити аналіз німецького досвіду сприяє кращому розумінню та усвідомленню міжсекторної взаємодії у сфері соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у Німеччині. Крім того, відсутність ґрунтовних досліджень у цій царині зумовлюють актуальність обраної проблеми. Тому завданнями нашої статті визначено:

- охарактеризувати зміст поняття “соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді у Німеччині”;
- уточнити зміст дефініції “міжсекторна взаємодія” у питанні вирішення соціально значущих проблем;
- визначити основні сектори, що здійснюють соціальну роботу з молоддю у Німеччині, у тому числі соціально-педагогічну підтримку безробітної молоді та їх взаємодію.

Для характеристики заходів міжсекторної взаємодії у сфері соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді необхідно зупинитись на змісті поняття “соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді”.

Соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді – це вид соціально-педагогічної діяльності спеціально уповноважених органів держави та соціальних інституцій, спрямованих на вирішення проблем молодих осіб, що можуть стати безробітними та молодих безробітних осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, шляхом надання їм превентивної та оперативної допомоги, необхідної соціально-педагогічної інформації, проведення просвітницьких заходів, консультацій, бесід та інших видів соціальних послуг (надання матеріальної, психологічної підтримки) щодо забезпечення потрібного особистості рівня освіти та надання допомоги у працевлаштуванні. Окреслена система заходів спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність молоді [5, с. 574].

Складовими соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у Німеччині є:

- комплекс превентивних заходів щодо попередження безробіття, які реалізуються уже під час шкільного навчання;
- система заходів, яку умовно можна означити як “супровід-освіта” (профінформування, профорієнтація, професійне консультування, сприяння у отриманні найбільш підходящої професії, формування навичок пошуку роботи, професійна адаптація);

- формування мотивації до праці, створення можливостей здобуття досвіду трудової діяльності (“соціальний рік”, “екологічний рік”);
- перекваліфікація, допомога у здобутті затребуваної на ринку праці професії, суміжної професії тощо.

Щодо проблеми міжсекторної взаємодії, то, за визначенням В.Звоняра, міжсекторне партнерство/взаємодія (далі-МСП) – це конструктивна взаємодія суспільних секторів для вирішення соціальних проблем. З цього випливає, що соціальні проблеми є предметом МСП: в рамках широкого предмету соціальної політики МСП покликане усувати перешкоди у функціонуванні соціальної сфери, пов’язані з існуванням між реальною дійсністю й об’єктивною необхідністю (станом рівноваги) [6, с. 17].

Згідно з думкою П.Спікера, “соціальні проблеми – це реальні проблеми, що розгортаються в соціальному контексті; це соціальні явища руйнівного характеру, що вимагають відповідної дії з метою усунення цих явищ та їх успішність закономірно призводять до якісних змін і виникнення нового стану предмета соціальної політики – соціальної сфери” [7, с. 45-48].

Дослідник М.Страшкін має схожу думку щодо визначення поняття “міжсекторне партнерство (взаємодія)” як В.Звоняра та дещо доповнює його і визначає як “конструктивну взаємодію трьох секторів суспільства (місцевої влади, бізнесу та громадських структур) з метою вирішення актуальних соціальних проблем, яка є взаємовигідною для кожної з сторін, а також корисною для територіальної громади в цілому” [8, с. 40].

Отже, під поняттям “*міжсекторна взаємодія*” у питанні соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у Німеччині ми будемо розуміти конструктивну взаємодію декількох секторів суспільства, з метою вирішення актуальних соціальних, проблем безробіття молоді, яка є взаємовигідною для кожної з сторін, а також корисною для територіальної громади в цілому. Здійснення соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у сучасній Німеччині знаходиться у сфері компетенції п’яти секторів – державного, громадського, приватного, релігійного, профспілкового. Така багатополярність логічно зумовлена діючим у країні принципом федералізму, що передбачає систему управління молодіжною роботою на чотирьох рівнях: I рівень – Федеральне міністерство; II рівень – земельне управління; III рівень – область, регіон; VI рівень – місто, район, община.

Функціонування молодіжних організацій у законодавчо-правовому полі можна розглядати по горизонталі (від федерації, землі до області, міста, району, села та кола молоді) та по вертикалі (спеціальні об'єднання, общини, приватні благодійні організації, релігійні конфесії) лише у проекції на соціально-економічне, політичне життя німецької держави [4, с. 32].

У сучасній Німеччині діє 14 федеральних законів, якими регулюються основні напрямки молодіжної політики, у тому числі і питання зайнятості та безробіття. Практичну реалізацію прав та обов'язків молоді, які закладені в молодіжному законодавстві Німеччини, забезпечує 9 міністерств.

На національному рівні Німецьке Федеральне коло молоді і Коло політичної молоді (далі – КПКМ) утворюють *Німецьке національне коло у міжнародній молодіжній роботі*. На *федеральному рівні* парасольковою організацією для молодіжних організацій з 1949 року стало *Німецьке Федеральне коло молоді*. У ньому об'єднані практично усі великі молодіжні організації та 16 земельних кіл молоді (далі ЗКМ) на федеральному рівні.

Об'єднані в Німецьке Федеральне коло молоді, молодіжні організації за цілями і спрямованістю своєї роботи різні. Діапазон діяльності організації членів досить великий. Він коливається від конфесійних спілок та груп гуманітарного чи бойскаутського напрямку – до союзів, що об'єднують молодь, що працює. Однак, незважаючи на суттєві відмінності, вони намагаються поставити за головну мету своєї діяльності вирішення проблем молоді людини та її повсякденних турбот.

Наступний рівень управління молодіжною роботою – це *Земельні кола молоді*. Це добровільні молодіжні організації відповідних федеральних земель, правові форми яких можуть бути різними. Вони можуть мати статус юридичних осіб або не мати його.

Коло молоді – це співдружність самостійних молодіжних організацій, котрі діють у рамках територіальної чи адміністративної одиниці (общини, округу, міста, землі, федерації), проводять виховні, освітні заходи для молоді, здійснюють її соціальний захист, представляють інтереси перед державою та общиною.

Наступний рівень – *міські та обласні Кола молоді* – представляють інтереси молоді у молодіжній політиці на місцевому рівні.

Робота молодіжних спілок Німеччини представляє собою організований процес соціалізації дітей, підлітків, молодих дорослих, які відрізняються від класичних форм соціалізації добровільністю, самоорганізацією та самовизначенням. Два головні напрямки цих закладів – виховні та освітні заходи.

Молодіжні об'єднання проводять свою роботу самостійно, без державного впливу. Однак, фінансування діяльності спілок молоді проводиться з державних коштів – федеральних, земельних, комунальних. Вирішуючи завдання представництва інтересів молодих людей в державних та суспільних структурах, молодіжні організації намагаються впливати на всі політичні процеси та рішення, які стосуються інтересів молоді [4, с. 44].

Молодіжні установи Німеччини покликані сприяти індивідуальному та соціальному розвитку молодих людей, організують психологічну консультаційну і практичну допомогу батькам і вихователям, іноді навіть виконують захисну функцію (наприклад, від негативного впливу оточення). Не типовим щодо інших країн, є те, що у ФРН спілки молоді взяли на себе також освітні функції. Програми за цими напрямками роботи розробляються як позашкільні, які доповнюють навчання у сім'ї, в школі, професії.

Щодо безробітної молоді, то молодіжні установи здійснюють допомогу молоді у виборі професії, впроваджуючи самостійний план та специфічні методики, такі як індивідуальне планування підтримки, оцінка умінь та навичок молодих безробітних, супровід освіти, планування майбутнього життєвого шляху. Для цієї цільової групи допомога молоді у виборі професії полягає у численних, диференційованих пропозиціях, таких, як професійна орієнтація, консультації, сприяння закінченню школи, професійна орієнтація, професійна підготовка, професійне навчання, підвищення кваліфікації, професійна атестація, працевлаштування, зайнятість. Важливим напрямком молодіжної професійної допомоги є співпраця з великими установами в переході від навчання до трудової діяльності (школи, служби зайнятості, підприємства, установи у справах молоді тощо) [9].

Можливість здійснення кваліфікованого попереднього проектування, навчання молодих безробітних, надається соціальним педагогам. Так званий, “вимір кар'єри” створює

перспективи, за яких безробітна молодь переходить від одного заходу отримання кваліфікації до наступного.

Робота у проектах виглядає так, що з окремою молодою людиною складається індивідуальний професійний план розвитку, при цьому враховується індивідуальні професійні бажання та уявлення кінцевої мети. Розробка такого “плану розвитку”, який супроводжується експертами, які радять, підтримують і одночасно контролюють, зменшує ризик припинення заходу та посилює відповідальність молоді людини. Важливим є те, що шлях до отримання мети є чітко алгоритмізованим та складається з кваліфікованих окремих кроків. Молоді пропонуються при цьому альтернативні професійні можливості, варіанти подальшого професійного розвитку. При цьому дається можливість для молоді досягнути сертифікованого закінчення навчання. У цьому контексті є також обдуману ідею паспорту вибору професії. У ньому відмічені здібності і знання молоді людини, проходження практики чи короткотривалого працевлаштування, як важливі проміжні успіхи [10].

Єдиних нормативних документів, що регламентують склад фахівців в установах у роботі з молоддю, немає. Основні групи фахівців – соціальні педагоги, соціальні працівники, вихователі і керівники. У штатному розкладі установи обов’язково представлений обслуговуючий персонал. Можливість формування штатних фахівців установ визначає гнучкість кадрової системи. Головною умовою, що забезпечує професійний рівень надання послуг, є кваліфікація фахівців, підтверджена дипломом і документами про підвищення кваліфікації.

Уявлення про сучасні молодіжні організації було б неповним без характеристики діяльності спілок та організацій – членів Німецького федерального кола молоді, а саме молодіжних організацій *євангельської та католицької церков*. Сучасне християнське вчення приваблює молодих людей, перш за все, своїми поглядами на місце особистості у державі, що базується на трьох основних принципах: унікальності цінності кожної людини, солідарності та субсидіарності (причетності).

Принцип субсидіарності забезпечує допомогу держави своїм громадянам, але не всім молодим людям, а головним чином, інвалідам, безробітним. Церква попереджує, що держава не зобов’язана робити, замість молодих людей те, що вони можуть зробити самі, тобто не може сприяти появі у

молодіжному середовищі утриманців, а намагається допомогти людям проявити здатність самостійного забезпечення себе, при цьому повіривши в себе [4, с. 92-94].

Євангельська молодіжна робота, наприклад, у Мюнхені, здійснюється на трьох рівнях: в деканатах, в продеканатах і в общинах. Деканат – (структурний підрозділ Євангельської церкви Мюнхена) охоплює до ста общин, які поділяються на 4 продеканати.

На рівні продеканатів юним парафіянам пропонується консультування, навчання різним професіям, підвищення кваліфікації у вибраній спеціальності, послуги щодо проведення вільного часу. Основні завдання для дитячої та молодіжної роботи реалізовує також община. Її завдання у забезпеченні таких умов, щоб дитина чи молода людина не почували себе самотніми у великому місті.

Спілка німецької католицької молоді (далі – СНКМ) є членом Німецького Федерального кола молоді. Як парасолькова організація, вона надає підтримку у роботі католицьким молодіжним спілкам та їх філіалам у дієцезіях. Згідно з федеральним уставом, СНКМ представляє інтереси дітей та молоді у віці від 8 до 18 років католицького віросповідання в державі, суспільстві, міжнародній молодіжній роботі, а також несе відповідальність за них перед церквою. Відділ міжнародної роботи правління СНКМ виділив у якості пріоритетних наступні напрямки: організація консультаційних груп, підготовка методичних розробок для запланованих міжнародних зустрічей; проведення семінарів для співробітників, які відповідають за роботу з католицькою молоддю; гарантовані можливості отримати професійну освіту всім керівникам груп, які беруть участь в міжнародних зустрічах; розробка програм молодіжних обмінів: здійснення обмінів групами молоді з Францією, Польщею, Ізраїлем.

СНКМ бере участь у заходах, що проводяться у ФРН у році “соціальної допомоги”, підтримує пропозиції молодих жінок у проведенні “Року церкви” чи “Року Господа Бога” [4, с. 95-97].

Рух сільської католицької молоді (РСКМ) є одночасно членом Спілки німецької католицької молоді та Німецького Федерального кола молоді та проводить роботу у кожній конкретній групі молоді сільських парафій, так як вона розглядається у якості об’єкта дослідження, з допомогою якого

можна визначити амплітуду коливань потреб та інтересів сільської молоді. Разом із представниками родинних спілок *Рух сільської католицької молоді* співпрацює з Міжнародною організацією сільської католицької молоді, надаючи підтримку найбільш вразливим верствам населення, з так званого “третього світу” у їх боротьбі за звільнення від політичної та економічної залежності. Для пропаганди своїх цілей він використовує різні форми просвітницької роботи: навчання, яке направлене на отримання знань у соціальній сфері, допомога у підвищенні професійної кваліфікації, розробка екологічних та підприємницьких проектів, які направлені на покращення умов життя та діяльності сільської молоді.

Бойскаутський рух слідопитів, який має у всьому світі своїх членів, в Німеччині він є досить популярним. Найбільш багаточисельним є німецьке католицьке співтовариство бойскаутів Святого Георгія. Разом з євангельським Союзом християнських бойскаутів та міжконфесійною Спілкою бойскаутів він утворює *Коло німецьких бойскаутських союзів*. Німецьке товариство бойскаутів святого Георгія об'єднує дітей, підлітків та молодь 7-20 років. Тут їх вчать забезпечувати особисту безпеку, не сподіваючись на допомогу зі сторони; оволодівати необхідною для повсякденного життя інформацією; проводити вільний час разом із ровесниками, які мають те саме коло інтересів; толерантного відношення рівних до себе та повагу до старших [4, с. 97-98].

У Німеччині у спілки об'єднується також працююча молодь, згідно цим існує декілька спілок. *Німецька профспілкова молодь* дуже впливова молодіжна структура у Німеччині. Вона є парасольковою структурою для 16 галузевих профспілкових молодіжних організацій. Характерно, що досить довго головним завданням цього союзу була проблема влаштування молодих людей на роботу. У наш час ситуація помінялась, і паралельно із завданнями соціального захисту ця організація намагається вплинути на рівень культурного розвитку молоді, проводить спортивну роботу, організовує туристичні програми, обмін молодіжними делегаціями з родинними спілками молоді з інших країн.

Крім спілки *Німецької профспілкової молоді* діє також *Німецька спілка молодих службовців* (НСМС). Молоді німецькі робітники та службовці державних закладів у віці до 27 років, організовують свою роботу самостійно.

У Німецькій спілці молодих службовців представлені галузеві та земельні молодіжні союзи. Вона є членом Німецького Федерального кола та Європейської спілки молодих службовців – представляє інтереси своїх членів на державному рівні, в політичних сферах, захищає їх перед роботодавцями, а також проводить молодіжну політику за допомогою своїх депутатів в парламенті, займається політичною освітою, підвищенням кваліфікації молоді, для цього використовує власний освітній центр в Бад Мюнстерайфелі-Лангшайд із гуртожитком. Ця спілка бере активну участь в програмах обміну з організаціями Франції, США, Ізраїлю, Польщі, Угорщини, Китаю, держав Прибалтики, Болгарії, України [4, с. 98-106].

Відповідно до викладеного, можемо умовно виділити п'ять секторів соціальної роботи з молоддю, а звідси й соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді: державний, громадський, приватний, релігійний, профспілковий, які між собою взаємодіють.

До державного сектору належать міністерства, які причетні до молодіжної роботи або безпосередньо до молодих громадян. Відзначимо, що Міністерство науки і освіти тісно співпрацює з Міністерством праці стосовно професійної орієнтації та професійної консультації школярів і студентів.

У державному секторі, ми спостерігаємо взаємодію різних організацій у сфері соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді. Так, Міністерству науки і освіти підпорядковуються освітні заклади: загальноосвітні школи, гімназії, професійні школи. Служби професійного консультування та центри професійного інформування співпрацюють з освітніми закладами, зокрема із школярами, випускниками різних типів шкіл та випускниками вищих навчальних закладів, надаючи допомогу у виборі відповідної професії, послуги у виборі іншої професії (проводячи при цьому семінари у виборі професії та допомагаючи студентам під час навчання у ВНЗ вибрати спеціальність). Різні типи загальноосвітніх шкіл та гімназії співпрацюють з вищими навчальними закладами у напрямку професійної орієнтації та професійної консультації школярів. Агентство праці підпорядковується Міністерству науки і освіти та Міністерству праці. Агентство праці співпрацює також зі службою професійного консультування та з центром професійного

інформування, також із загальноосвітніми, професійними та вищими навчальними закладами, надаючи послуги у профінфраструкції, профконсультації учням, студентам, та випускникам.

Державний сектор взаємодіє з приватним: професійні навчальні заклади співпрацюють з підприємствами у дуальній системі, де учні навчаються 3–4 дні на тиждень та проходять практику. Різні типи загальноосвітніх шкіл та гімназії ведуть спільну роботу з підприємствами в ознайомленні з підприємством (функціонування підприємства, спеціальності та професії наявні в організації), проходженні практики, ознайомленні з підприємством у теорії та практиці. Служби професійного консультування домовляються з підприємствами про проходження практики учнів та випускників загальноосвітніх шкіл, професійних шкіл. Через співпрацю підприємств та консультаційних представництв у відповідальних інституціях може бути розглянуте посередництво молоді. Тобто, для визначеного місця в отриманні освіти та робочого місця обирається конкретна молода людина, яка забезпечує виконання відповідних умов навчання. Такий підхід вимагає взаємної довіри і активної участі усіх зацікавлених сторін. Особливою суспільною відповідальністю є діяльність підприємств, без активної участі яких такий підхід буде неможливим. Але при цьому від молодої людини вимагається особиста ініціативність [11].

Громадський сектор взаємодіє з державним: у Німеччині, діє так звана *контрактна система відносин між державними і недержавними організаціями*. Це означає, що дібраним на конкурентній основі кільком організаціям, які отримали ліцензію в місцевому органі влади, передають на обслуговування громадян, які мають право на державне соціальне обслуговування. З переможцями конкурсу укладають контракти, у яких визначають умови й порядок надання допомоги, взаємні зобов'язання обох сторін, форму звітності та контролю. Отримання контракту від місцевих органів влади є престижним для недержавних організацій, тому вони конкурують між собою. Це забезпечує їм фіксовану частину фінансування. При цьому держава залишає за собою право на визначення клієнтів соціального обслуговування та обсягів соціальних послуг. Недержавна організація щомісячно звітує перед державною соціальною службою, а двічі на рік у тих організаціях, що

працюють за контрактом, перевіряють якість надання соціальних послуг. Така форма відносин між державою і недержавними організаціями суттєво стимулює розвиток соціальної роботи у територіальних громадах [11].

З вищевикладеного підсумовуємо, що громадські організації серед інших послуг надають також соціально-педагогічну підтримку, а саме: освітні послуги, підтримку в освітніх послугах, послуги з профінформування, профконсультування, підтримують роботу молодих людей в “соціальному році” та “екологічному році”. Крім того, громадські організації співпрацюють з приватним сектором, з організаціями, де молоді люди мають можливість проходити практику та влаштуватися на роботу.

Релігійний сектор (молодіжні організації евангельської та католицької церков), надаючи допомогу та соціально-педагогічну підтримку безробітній молоді, взаємодіє з державним сектором у підтримці “соціального” та “екологічного року”.

Профспілковий сектор (Німецька профспілкова молодь, Німецька спілка молодих службовців) від початку свого існування займається проблемами влаштування молодих людей на роботу. Цей сектор взаємодіє з державним та приватним, представляючи інтереси своїх членів на державному рівні, в політичних сферах, захищаючи їх перед роботодавцями.

Отже, звідси можемо зробити висновок, що при такій взаємодії п’яти секторів (державного, громадського, приватного, релігійного, профспілкового) соціальна робота з молоддю, та зокрема соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді здійснюється на високому рівні, що й забезпечує Німеччині відносно низький відсоток молодіжного безробіття.

Література:

1. Головатий М.Ф. Соціологія молоді: Курс лекцій. / М. Ф. Головатий. – К. : МАУП, 2006. – 2-ге вид. переробл. і допов. – С. 202-298.
2. Особливості соціальної молодіжної політики в Україні та ФРН на сучасному етапі: наук. зб. / Редкол.: А. І. Кудряченко (відп. ред.) та ін. – К. : МАУП, 2004. – С. 221-331.
3. Klawe, Willy: Arbeit mit Jugendlichen: Einführung in Bedingungen, Ziele, Methoden und Sozialformen der Jugendarbeit / Willy Klawe. – 5 Aufl. – Weinheim; Мьнchen: Juventa Verlag, 2000, S. 26-51.
4. Никоненко Д.Н. Молодёжное движение в современной Германии (80-90 гг. XX в.). / Д. Н. Никоненко. – Часть I. – М. : Чернигов, – 1998. – 208 с.

5. Данченко О.М. Соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді як наукова проблема / О. М. Данченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Вип. 14, книга 2. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зловейко Д.Г., 2010. – С. 567-578.
6. Звонар В.П. Міжсекторне партнерство як механізм реалізації регіональної політики: концепція для України: монографія / Віктор Павлович Звонар. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2008. – 300 с.
7. Спікер П. соціальна політика. Теми та підходи / Поль Спікер; пер. з англ. Д. Полтавець. – К. : Фенікс, 2000. – С. 45-48.
8. Страшкін М. Політика міжсекторного партнерства – ефективна модель економічного розвитку громади // Теорія економічного розвитку громади. – 2007. – №4.
9. “Соціальна робота з молоддю” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://de.wikipedia.org/wiki/Jugendsozialarbeit>.
10. “Безробіття як ризик соціального виділення молоді у Європі” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.bpb.de/publikationen/1WME8Y,3,0,Arbeitslosigkeitals_Risiko_sozialer_Ausgrenzung_bei_Jugendlichen_in_Europa.html.
11. Бедулева М. Кадровое обеспечение молодежной политики. Опыт Германии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rhr.ru/index/jobmarket/foreign/11655,0.html>. / Марина Бедулева. // Кадровик. Кадровый менеджмент. – 2007. – № 1.

Определены основные секторы, осуществляющих социальную работу с молодежью в Германии, в том числе социально-педагогическую поддержку безработной молодежи и их взаимодействие.

Ключевые слова: *социально-педагогическая поддержка безработной молодежи, междусекторное взаимодействие, междусекторное взаимодействие социально-педагогической поддержки безработной молодежи.*

The main sectors that carry out social work with young people in Germany, including social and educational support for unemployed young people and their interactions.

Key words: *socio-pedagogical support unemployed young people, between sectoral cooperation, interaction between the sectoral social and educational support for unemployed youth.*

А.П. Данілова, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті зазначені проблеми педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді. Визначено місце педагогічної підтримки соціальної ініціативи у педагогічній та соціально-педагогічній діяльності. Зазначено відмінності педагогічної та соціально-педагогічної підтримки.

Ключові слова: педагогічна підтримка соціальної ініціативи, соціально-педагогічна підтримка, педагогічна діяльність, соціально-педагогічна діяльність.

Входження України у новий період становлення всіх сфер соціального розвитку, коли відбувається відродження культурно-історичного досвіду та традицій національного виховання, актуалізувало проблему духовного і соціального розвитку молодого людини, становлення її як соціально-активної та ініціативної особистості.

Сьогодні молодь усе частіше обирає навчання у вищому навчальному закладі. Університет постає провідним соціальним і соціалізуючим інститутом суспільства, оскільки має необхідний потенціал інтеграції науки та освіти, стверджує свій відкритий та творчий характер. Оскільки завданням сучасності є виховання вільної особистості, здатної творчо ставитися до життя та брати на себе відповідальність, виявляти активність та ініціативу у вирішенні актуальних проблем країни, місцевої спільноти, необхідною є підтримка студентської молоді. Інформаційне суспільство, на порозі якого ми стоїмо, вимагає від людини здатності змінюватися протягом життя, а тому зумовлює перегляд сутності освіти та виховання, важливості педагогічної підтримки молоді. Вищим навчальним закладам у цьому процесі належить особливе місце, оскільки молодь більшість часу своєї активної життєдіяльності проводить саме у стінах університету.

В нашій країні в Державній національній програмі "Освіта" /Україна XXI ст./ передбачено підготовку в навчальних закладах соціально-свідомих людей, здатних до розумової і фізичної праці, до активної діяльності в різних сферах громадського й

державного життя, в галузі науки і культури. Розвиток особистості нового типу у відповідності з цими завданнями потребує вдосконалення всіх ланок виховного процесу. Особливого значення, на наш погляд, набуває формування такої суспільної властивості особистості, як соціальна ініціатива. Але для її розвитку необхідна кваліфікована педагогічна підтримка студентської молоді в Україні.

У педагогічній та психологічній науці проблеми педагогічної підтримки аналізуються в межах міждисциплінарного підходу у працях Н. Клімкіної, О. Литвина, О. Карпенка, О. Газман, Н. Сергєєва. Проблема педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді у науковій літературі висвітлена не достатньо. Тому *метою даної статті* є окреслення педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді як соціально-педагогічної проблеми сучасності.

Завдання педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді не одномоментного характеру, воно скоріше з тих завдань, які визначатимуть розвиток вищої освіти на багато років, про що свідчать публікації останнього часу, у яких все виразніше звучить думка, що “метою студента є потреба стати суб’єктом освітньої діяльності, яка в сукупності з цінностями й домінуючими мотивами постає системоутворювальним чинником самого розвитку особистості майбутнього професіонала” [5].

У своїх дослідженнях Н. Клімкіна зазначає, що в освіті розвинених країн світу значної уваги надають формуванню соціальної ініціативи молоді, як активної часини суспільства; розвивають її досвід самоуправління, вміння налагоджувати контакти в іносередовищі, критично оцінювати негативні тенденції в суспільстві, використовуючи для цього найрізноманітніші форми роботи: листування з однолітками різних країн, членами парламенту; проведення занять у формі ділової гри, дебатів, творче вирішення проблем у групі; залучення молоді до активної участі в масштабних акціях еколого-економічного та оздоровчого змісту благодійної діяльності тощо [2, с. 123]. На нашу думку, у вітчизняній практиці не здійснюється достатньо педагогічної підтримки соціальної ініціативи, підтримка не має комплексного характеру.

Для визначення педагогічної підтримки соціальної ініціативи, як соціально-педагогічної проблеми, розглянемо особливості

педагогічної та соціально-педагогічної діяльності, соціально-педагогічної та педагогічної підтримки загалом.

Як зазначає О. Литвин, педагогічна діяльність, в якій би формі вона не протікала, – це складна за функціональною структурою та психологічним змістом праця, яка потребує від педагога прояву всіх властивостей і характеристик його особистості. Професійна педагогічна діяльність – це процес виконання педагогом своїх функціональних обов'язках, які визначені нормативними документами. Педагогічна праця відрізняється виключною складністю: педагог має справу з людиною-системою, в значній мірі динамічною, яка вступає до життя. Великого значення набуває узгодженість методів впливу на особистість, що розвивається з самою сутністю цієї особистості [3, с. 95].

О. Севаст'янова, вважає, що саме “соціально-педагогічну діяльність необхідно розглядати як діяльність суб'єкта з перетворення соціальної ситуації, явища в соціумі відповідно до педагогічних цілей і завдань” [5, с. 15]. Якщо цим завданням є розвиток соціальної ініціативи студентської молоді, то соціально-педагогічна діяльність, на нашу думку, має включати необхідну підтримку студентів.

Як зазначають О. Карпенко, Т. Янченко, соціально-педагогічна діяльність має як спільні, так і відмінні риси порівняно з педагогічною діяльністю. Більшість дослідників сходяться на тому, що спільним для цих двох понять є тотожність основної функції, яку виконують у суспільстві педагогічна і соціально-педагогічна діяльність – функції соціального наслідування, соціокультурного відтворення та розвитку людини. Основною відмінністю соціально-педагогічної діяльності від педагогічної є те, що потреба в ній з'являється тоді, коли в індивіда чи групи осіб створюється проблемна ситуація у взаємовідносинах з середовищем. Ця головна відмінність визначає і всі інші. Слід сказати, якщо педагогічна діяльність носить нормативно-програмний характер, то соціально-педагогічна – завжди є адресною, спрямованою на конкретну особистість і вирішення її індивідуальних проблем за допомогою вивчення особистості і середовища, котре її оточує, пошуку адекватних ситуації способів спілкування з вихованцями, виявлення засобів, що допоможуть їм самостійно вирішити свою проблему. Якщо

педагогічна діяльність має безперервний характер, то соціально-педагогічна є локальною, обмеженою тим проміжком часу, протягом якого вирішується проблема. Таким чином, головною відмінністю соціально-педагогічної діяльності від педагогічної є те, що об'єктом останньої є кожна особистість, тоді як потреба у соціально-педагогічній діяльності виникає тоді, коли індивід чи група потрапляють у складну, проблемну ситуацію у взаємостосунках з середовищем і потребують спеціальної, професійної допомоги у процесі соціалізації [4, с. 10]. Можемо зазначити, що педагогічна підтримка соціальної ініціативи є не лише педагогічною, але й соціально-педагогічною проблемою.

У тлумачному словнику С.Ожегова зазначено, що підтримка – це допомога, сприяння й походить від дієслова “підтримати”, що має декілька значень: – підтримати, не дати впасти; – надання допомоги, сприяння; – виказування згоди, схвалення, виступ в захист кого-небудь; – не дати припинитися, порушитися чому-небудь.

Семантичний і педагогічний аналіз поняття “підтримка” полягає в тому, що підтримувати можна лише те, допомагати тому, що вже є в наявності, але на недостатньому рівні, тобто підтримується розвиток “самозвеличення”, самостійності людини у вияві соціальної ініціативи.

Педагог О. Карпенко у своїх роботах розглядає важливість саме соціально-педагогічної підтримки. Соціальна підтримка – це система заходів з надання допомоги окремим категоріям громадян, які опинилися у важкому становищі (молодь, яка навчається, діти-сироти тощо), шляхом надання їм необхідної інформації, фінансових засобів, організації навчання, правозахисту і запровадження пільг. Головними ознаками соціальної підтримки є: тимчасовий або частковий характер, участь об'єкта у вирішенні тих чи інших завдань, наявність елементів самопідтримки, можливе застосування принципу повернення виділених фінансових засобів. Слід зазначити, що соціально-педагогічна підтримка, крім цього, включає і обов'язковий педагогічний супровід, оскільки, молодь у своєму становленні потребує супроводу. Педагогічний супровід передбачає керівну роль педагога у процесі розвитку особистості, засвоєнні нею суспільного досвіду, навчанні та вихованні, сприяння розвитку соціальної ініціативи

студентської молоді. Тобто найважливішою частиною соціально-педагогічної підтримки молоді є педагогічна складова, пов'язана з її вихованням та освітою, створенням сприятливих умов у процесі її розвитку та соціалізації, щоб якнайкраще сприяти становленню соціально-активного та ініціативного громадянина.

Соціально-педагогічна підтримка здійснюється у процесі освітньо-виховної, а також соціально-педагогічної діяльності, під якою розуміється різнобічний вплив на особистість з метою її кращої соціалізації у суспільстві. Соціалізацію ми розглядаємо як процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення і розвитку як цілісної особистості. *Соціалізація* передбачає взаємодію людини з соціальним оточенням, яке впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння й відтворення нею системи суспільних зв'язків. На думку сучасних дослідників, соціально-педагогічна підтримка, головним чином, спрямована на соціалізацію особистості та її соціальну адаптацію. *Соціальна адаптація* студентської молоді є пристосуванням, яке передбачає гармонійне з точки зору індивідуальних прагнень студентів задоволення їхніх потреб, створення умов для їхнього здорового, щасливого життя в суспільстві, вияву соціальної ініціативи. Зокрема, за педагогічним словником, зазначається, що для успішного процесу адаптації важливу роль відіграють вихованість людини, її кмітливість, самостійність, відповідальність, її приналежність до певної соціальної групи.

Окрім соціалізації та соціальної адаптації, важливим є такий аспект соціально-педагогічної підтримки, як соціальне виховання. У соціальній педагогіці визначається сутність соціального виховання як створення умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, суспільного досвіду з метою формування у нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій, що передбачає соціально-педагогічну підтримку дітей. Якщо розглядати виховання соціальної ініціативи, то створювані умови мають формувати соціальні цінності особистості.

Отже, на основі аналізу літератури визначено, що соціально-педагогічна підтримка дітей включає соціальну

допомогу, освіту та виховання, причому з пріоритетом педагогічного компонента, завдяки чому індивід залучається до життєдіяльності суспільства.

Орієнтуючись на вищесказане, ми розглядаємо педагогічну підтримку соціальної ініціативи студентської молоді як специфічний вид соціально-педагогічної діяльності, котра представляє собою різновид педагогічної діяльності.

Можемо визначити, що педагогічна підтримка – це особлива технологія освіти і виховання, що відрізняється від традиційних методів навчання і виховання тим, що здійснюється саме в процесі діалогу і взаємодії студентів та педагога, передбачає самовизначення студентської молоді в ситуації вибору і подальше самостійне рішення ним проблем, що виникають. Під педагогічною підтримкою розуміється превентивна та оперативна допомога учням у рішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних з фізичним та психічним здоров'ям, соціальним та економічним положенням, успішним просуванням у навчанні; з ефективною діловою та міжособистісною комунікацією; з життєвим і етичним вибором. У словнику довіднику з соціальної педагогіки педагогічна підтримка визначається як соціально-педагогічна діяльність, що спрямована на створення умов для успішної соціокультурної адаптації та самореалізації особистості [6, с. 333].

Розглядаючи суть педагогічної підтримки, Н. Сергєєва зазначає, що вона є самоцінною діяльністю педагога по створенню сприятливих умов для розвитку учня. Тут на перший план виступають його внутрішній світ, бажання, почуття. Педагогічна повага та увага до перерахованих категорій розвиває здатність учня до самооцінки, самоаналізу, саморозуміння, а значить і розуміння інших. Метою педагогічної підтримки Н. Сергєєва вважає становлення усвідомлення дитиною уявлення про те, що для незалежності необхідно вирішувати власні проблеми, розуміючи, чому вони виникають.

Н. Михайлова, Н. Касицина розглядають позицію підтримки як відновлення педагогом людських стосунків з учнями, а отже й зі студентською молоддю.

Особлива діяльність педагога, можлива лише за наявності у нього гуманістичної позиції і повної довіри до молоді. Обидві умови (самовизначення, самоорганізація молоді й гуманістична

позиція педагога) в реальній практиці виховання дуже важливо, оскільки спроби іншого педагога організувати ситуацію педагогічної підтримки часто виявляється невдалими і уявними.

Послідовники О. Газмана, Н. Крилова, Т. Анохіна, внесли деякі корективи до поняття “педагогічної підтримки”: по-перше, педагогічна підтримка не протиставляється вихованню; по-друге, пропонується розглядати педагогічну підтримку як найважливіший принцип особово-орієнтованої системи освіти; по-третє, педагогічна підтримка – це м’яка педагогічна технологія, направлена на сприяння процесам самовизначення, саморозвитку й самовираження особистості студента, розвиток його індивідуальності. Предметом педагогічної підтримки стає процес спільного з молодю людиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають йому зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя. А отже, предметом педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді є процес формування, разом з молодю людиною, соціально значущих мотивів, соціальної позиції, підтримку в соціальній діяльності та аналіз отриманого, в результаті такої діяльності, соціально-значущого результату [7, с. 65].

Педагогічна підтримка соціальної ініціативи у виховному процесі ВНЗ, а отже, і процес формування суб’єктних якостей студентської особистості розглядається в контексті соціальності. До складу соціального компонента виховного процесу ми включаємо: по-перше, самого студента, який одночасно є навколишнім середовищем для інших студентів; по-друге, систему соціальних зв’язків, що функціонують в освітньому просторі; по-третє, різноманіття зовнішніх соціальних впливів. Отже, сам вищий навчальний заклад розглядається як локальна соціокультурна система, своєрідна модель соціальних відносин, які безпосередньо формують суб’єктність студентської особистості, її спрямованість та готовність до соціальної ініціативи.

Проблема формування суб’єктності студентської особистості не може бути до кінця зрозумілою, якщо не звернутися до характеристики такої важливої її складової, як суб’єктний (особистий) досвід студента. Суб’єктність студента

формується в процесі його активності в суспільне корисній діяльності, але процес такого формування може бути успішним у випадку, якщо в його основу буде покладено особистий досвід студента. Це досвід відчуттів, переживань, емоційних вибухів, чуттєвих спогадів, що пов'язані з соціальною ініціативою. Його передача, освоєння й привласнення є функцією педагогічної підтримки педагога.

За поняттям суб'єктності стоїть реальна теоретична й практична проблема – як перетворити студента вищого навчального закладу в справжнього суб'єкта навчальної, професійної й соціальної діяльності, в соціально ініціативну особистість.

М. Боритко підкреслював, що суб'єктом не можна стати, ним можна лише ставати, оскільки суб'єктність полягає в саморозвитку, самоутвердженні, які в ситуаціях виховання протікають у формі самопізнання людини самооцінки, усвідомлення себе, своїх особливостей, можливостей, достоїнств недоліків [5].

Саме тому педагогічна підтримка соціальної ініціативи у ВНЗ повинна зводитися до спільного пошуку цінностей, значень, поведінкових стереотипів, причому відбуватися не в рафінованому педагогічному просторі, а в справжньому житті, у конкретних видах діяльності, у спілкуванні й полікультурному діалозі. Ці процеси складають соціально-педагогічний зміст виховного процесу у ВНЗ, суть педагогічної підтримки.

Н. Грищенко наголошує, що при інтегративному підході колізія “особистість – спільнота” вирішується через їх поєднання у виховному процесі, що являє собою єдність безперервного та дискретного. Виховання складається з низки ситуацій які, за професійної педагогічної підтримки, можуть вирішуватись таким чином, щоб сприяти розвитку особистості чи спільноти, розвитку соціальної ініціативи студентської молоді. Однак, у цілому це завжди призводить до підвищення рівня розвитку як особистості, так і спільноти, оскільки розвиток одного тягне за собою розвиток другого [1, с. 39].

Аналізуючи роботу А.Рогози, можемо сказати, що найуспішніше соціальна ініціатива студентської молоді може сформуватися в процесі цілеспрямованої громадсько-соціальної діяльності, яку організовано адекватно заданій меті з урахуванням специфіки навчальних закладів. Доцільно

організована громадсько-соціальна діяльність, її реалізуюча, відтворююча й змінююча функції можуть забезпечити виявлення, закріплення і розвиток соціальної ініціативи студентів, її стійкості, діяльнісний характер і громадську спрямованість [8].

Щоб досягти підвищення ефективності формування соціальної ініціативи студентів, необхідно здійснювати у цьому напрямку цілеспрямовану педагогічну підтримку, озброїти студентську молодь певним практичним досвідом громадсько-соціальної діяльності, а це свідчить про потребу організації і проведення громадсько-соціальної практики студентів із врахуванням вікових можливостей, інтерес і рівня підготовки кожного студента.

На сьогодні ми можемо визначити, що педагогічна підтримка соціальної ініціативи у навчально-виховній діяльності у ВНЗ не має комплексного характеру, не виявляється у повній мірі, а іноді і взагалі не виявляється. Педагогічна підтримка розвитку соціальної ініціативи у процесі навчальної діяльності є односторонньою, недиференційованою і не враховує інтегративні та функціональні характеристики феномену "соціальна ініціатива". Констатуючи потреби практики у всебічному педагогічному забезпеченні процесу формування соціальної ініціативи студентської молоді, підкреслимо і наявність потреб педагогічної науки у розвитку відповідних теоретичних положень. Це дозволяє нам констатувати, що педагогічна підтримка соціальної ініціативи студентської молоді виступає педагогічною проблемою, потребує подальшого глибокого дослідження, вивчення та розвитку. Подальших розвідок потребує також процес створення умов успішної педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в Україні.

Література:

1. Грищенко Н.А. Просоціальний напрямок сучасного виховання студентської молоді в межах особистісно-соціального підходу / Н. А. Грищенко // Соціальна педагогіка. – 2009. – №1. – С. 39-46.
2. Клімкіна Н.Г. Підготовка майбутніх учителів до формування соціальної активності учнів підліткового віку / Н. Г. Клімкіна // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Вип. XV–XVI. – Ч. 2. – Івано-Франківськ – Горлівка : Плай, 2007. – С. 122-128.
3. Литвин О.П. Педагогічна діяльність як об'єкт аналізу і самоаналізу / О. П. Литвин // Збірник наукових праць.(Педагогічні науки) – № 2. – Бердянськ : БДПУ. – 2005. – С. 90-96.

4. Карпенко О.Г. Соціально-педагогічна підтримка дітей в Україні в історичному контексті: Монографія. / О. Г. Карпенко, Т. В. Янченко. – К. : НПУ, 2006. – 159 с.
5. Севаст'янова О.А. Студентська молодь у контексті суб'єкт-суб'єктних соціалізаційних виховних впливів у ВНЗ / О. А. Севаст'янова // Соціальна педагогіка: теорія та практика [Текст] / Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ : Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка "Альма-матер", – 2003. – С. 14-20.
6. Соціальна педагогіка : словник-довідник/ За заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця: Планер – 2009. – 542 с.
7. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – С. 61-68.
8. Рогоза А.П. Формування громадсько-соціальної активності студентів педагогічних училищ (коледжів): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. П. Рогоза.– К.: Київський міжрег. ін-т удосконалення вчителів ім. Б. Грінченка, 1996. – 171 с.

В статье указаны проблемы педагогической поддержки социальной инициативы студенческой молодежи. Определено место педагогической поддержки социальной инициативы в педагогической и социально-педагогической деятельности. Указано отличия педагогической и социально-педагогической поддержки.

Ключевые слова: педагогическая поддержка социальной инициативы, социально-педагогическая поддержка, педагогическая деятельность, социально-педагогическая деятельность.

The article indicated the problem of social initiatives to support teaching of students. The place of educational support social initiatives in the educational, social and educational activities. These differences pedagogical and socio-educational support.

Key words: pedagogical support social initiatives, socio-pedagogical support, educational activities, social and educational activities.

С.В. Лукашук-Федик, м. Тернопіль

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПАРАДИГМИ ЗДОРОВ'ЯТВОРЧОЇ ОСВІТИ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ В ЗБЕРЕЖЕННІ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті на основі аналізу наукових праць та статистичних джерел дана характеристика впливу пропаганди здорового способу життя та культури поведінки на репродуктивну поведінку молоді. Проведено анкетування студентів Тернопільського національного економічного університету стосовно питання вирішення соціально-педагогічних аспектів стосунків статі та доцільності викладання дисципліни "Проблеми сексуальної і репродуктивної поведінки молоді". Зроблено висновки щодо викладання дисципліни та її впливу на формування культури міжстатевих відносин у студентському середовищі.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, репродуктивне здоров'я, статеve виховання, контрацепція.

Загальновідомо, що зміни екологічного та соціального середовища, які сталися протягом останнього століття, спричиняють істотний негативний вплив на здоров'я населення, і це стало глобальною соціальною проблемою сучасного світу. Це особливо стосується країн, яким для розв'язання цієї проблеми бракує економічних резервів, потужно розвинутої соціальної сфери, стабільної політичної ситуації. Значною мірою це стосується й України, яка з середини 80-х років ХХ ст. постійно переживає процес соціальної та економічної трансформації ("перебудова", Чорнобильська катастрофа, розпад СРСР спричинили погіршення екології, зниження економічного рівня, виникнення "стресогенних" чинників, пов'язаних з необхідністю адаптуватися до нових соціально-економічних умов). Такий перебіг подій негативно позначився на здоров'ї, соціальному самопочутті переважної більшості населення і, що особливо небезпечно, – на стані фізичного, репродуктивного, психічного, духовного і соціального здоров'я підростаючого покоління (впродовж останніх 20 років відбулося підвищення рівня захворюваності й поширення хвороб серед молоді майже за всіма класами хвороб; загрозливих масштабів набули у молодіжному

середовищі; куріння вживання алкоголю, поширеність хвороб, що передаються статевим шляхом, СНІД, наркоманія, ігроманія, дія інших факторів ризику). Тому гостро постало питання пошуку ефективних шляхів покращення здоров'я молоді, адекватних наявним соціальним умовам та економічним можливостям держави.

Звернувшись до світового досвіду, можна сказати, що сподіватись на подолання зазначених негараздів силами самої системи охорони здоров'я, – нереально. І не лише тому, що починаючи з 90-х років ХХ ст., економічні та політичні проблеми негативно позначилися на стані цієї системи; обмежені ресурси спрямовувалися основним чином на лікування та підтримку невідкладної допомоги, а профілактиці захворювання та популяризації засад здорового способу життя не приділялось належної уваги. Основна причина полягає у багатомірності, складності та багатодетерміновості феномену здоров'я соціальними факторами, і розв'язання проблеми збереження і зміцнення здоров'я молоді потребує зусиль багатьох галузей на різних рівнях їх функціонування.

Отже, коли в умовах глибокої трансформації суспільних відносин значна частина української молоді втратила позитивні життєві орієнтири, можливості реалізації життєвих прагнень та планів для багатьох молодих людей виявились істотно обмеженими, коли ослаблення дії старих регулятивних чинників і не сформованості нових (притаманних суспільствам з розвиненою демократією), спричинили значне посилення в молодіжному середовищі вищезгаданих негативних явищ, поширення поведінкових стереотипів, хибно сприйняли за вияви свободи особистості, – у цій ситуації очевидною є необхідність розгортання активного пропагування здорового способу життя з метою обмеження ризикованої поведінки та збереження репродуктивного здоров'я молодого покоління.

Адже, як свідчить світовий досвід, головним чинником, який найбільше зумовлює стан здоров'я і репродуктивного зокрема, є спосіб життя, який веде молодь. І перспектива поліпшення громадського здоров'я – найбільше пов'язана з системною діяльністю щодо формування культури здорового способу життя, особливо у студентському середовищі.

Проте, зосередження на стилі здоров'я, а отже, і на здоровому способі життя не з'являється в людини саме по собі, а формується як наслідок відповідної педагогічної дії, тому в

структурі здоров'я творчої освіти особливе місце повинен мати педагогічний компонент, сутність якого полягає в тому, що навчатися здоровому способу життя необхідно із самого раннього віку та протягом всього життя.

Разом з тим, існуюча система вищої освіти повноцінно не формує відповідної мотивації на здоровий спосіб життя. Саме цей чинник освіти у ВНЗ підводить до висновку, що "знання" студентської молоді про здоровий спосіб життя не стають життєвими переконаннями, що студентська молодь зневажливо і нерідко безвідповідально відноситься до власного здоров'я.

Враховуючи вищевикладене, стає зрозумілим, що є нагальна потреба переосмислення парадигми навчально-виховного процесу у ВНЗ, оновлення його форм, змісту і методів, пошуку і втілення нових стратегій та інноваційних освітніх технологій. Іншими словами, – є необхідність створення комплексної навчальної програми для студентської молоді, і що ця програма має бути побудована на засадах та принципах теорії та практики формування здорового способу життя, які визнані світовою спільнотою, і враховує компоненти здоров'я творчої освіти. А саме:

1. Цільовий компонент: одним із головних принципів профілактики ризикованої поведінки є надання молоді широкого вибору безпечної поведінки.
2. Змістовий компонент: програма повинна мати чіткий зміст, щодо особливостей аудиторії, на яку вона спрямована (вік, стать, рівень поінформованості, ступінь ризикової поведінки, соціальні оточення, умови життя).
3. Операційно-дійовий компонент: ефективність програми та кінцевий результат залежить від вдалого поєднання різноманітних методів: обговорення, моделювання, мозковий штурм, рольові ігри, дискусії, аналіз, складання схеми – плану поведінки з метою подальшого збереження здоров'я та інші.
4. Стимулюючо-мотиваційний компонент: ефективність програми залежить саме від реалізації даного компоненту. Позитивна мотивація можлива лише за умови врахування властивостей цільової аудиторії та закріплення змісту програми інтерактивними методами.
5. Контрольно-регулюючий компонент: даний компонент дозволяє корегувати знання молоді щодо проблеми необхідності здорового способу життя за допомогою різноманітних методів.

Таким чином, лише врахування всіх компонентів процесу формування мотивації молоді до зміни у напрямі здорового способу життя дозволить їм у майбутньому активізувати особистісний потенціал для самореалізації та самоствердження в різноманітних сферах людської життєдіяльності.

Говорун Т., Кікнеджи О., Кришталь В., Маркова М., Матиціна Л. у своїх роботах акцентують увагу на тому, що на жаль, ще не відійшли в минуле часи, коли постановка проблеми про необхідність статевого виховання, сексуального інформування дітей та молоді не викликала би реакцію морального обурення певної категорії людей, які вважають сексуальність прерогативою виключно дорослих. Т. Говорун наголошує на тому, що не зважаючи на те, що молодіжна субкультура була і буде автономною від впливу дорослих, все ж особливості як сексуальної, так у подальшому і репродуктивної поведінки залежатимуть від рівня освіченості і виховання. Тому, щоб виховати сексуально здорову людину, необхідно знати, що таке сексуальне здоров'я [6].

Поняття сексуального здоров'я людини було сформульовано і прийнято в 1977 р. на спеціальній нараді ВООЗ: *“Сексуальне здоров'я – це комплекс соматичних, емоційних і соціальних аспектів сексуального існування людини, що позитивно збагачують особистість, підвищують комунікабельність людини та її здатність до любові, в основі якого лежить право на інформацію в області сексуальності та статевої освіти”* [5].

Аналіз даних літературних джерел свідчить, що сексуальність людини тісно зв'язана з її способом життя і здоров'ям. Так, В.Подольський звертає увагу на те, що збільшення кількості позашлюбних статевих стосунків в однієї особи викликає посилення стресових ситуацій [4; 13]. В.Кришталь доводить, що відсутність доброзичливого морально-психологічного клімату в сім'ї та нерегулярне статеве життя призводить до погіршення та різноманітних функціональних розладів системи репродукції людини [7].

У дослідженнях В.Білоголовської, Б.Венцовського, В.Головінова, В.Запорожана, С.Мельникова, О.Ромашенко розкрито роль сексуального здоров'я у формуванні репродуктивної функції людини. При цьому особливо наголошується, що попередження виникнення можливих сексуальних порушень – це вимога сьогодення, яка сприятиме збереженню сексуального й репродуктивного здоров'я, від якого

залежить не тільки тривалість життя майбутніх поколінь, але і якість генофонду нащадків, їх розум та інтелект, здатність адаптуватися до умов соціального середовища, що невпинно і калейдоскопічно змінюється [5; 9; 10].

Також, існує ще одна серйозна проблема серед молодіжного середовища – формування у юнаків і дівчат адекватних установок щодо культури міжстатевих стосунків, яка ускладнюється пропагандою насилля і розпусти, рекламою сексуальних послуг і несе в собі “нове” бачення жіночих і чоловічих ролей у суспільстві. О.Сечейко серед психологічних чинників, які формують неадекватну сексуальну поведінку підлітків, виділяє наступні: рівень загальної психічної активності, емоційної чутливості, адекватності самооцінки, соціальної зрілості; усвідомлення статево рольових особливостей, сталість установок; цілі; мотиви; ціннісні орієнтації .

У працях В.Оржеховської зосереджується увага на низькому рівні сексуальної культури молодих людей, що також негативно впливає на стан їх репродуктивного здоров'я. Л.Животовська вказує на те, що лібералізація та надмірна увага до інтимних відносин між чоловіком та жінкою, негативний вплив засобів масової інформації на свідомість підлітків, який полягає в тому, що інстинкт продовження роду ставиться над коханням, зумовлюють у підлітків підвищений інтерес до цієї сфери і як наслідок – випадкові або передчасні сексуальні стосунки. Через відсутність достатніх знань про засоби контрацепції та профілактику захворювань, що передаються статевим шляхом – це призводить не лише до поширення венеричних хвороб, але й до випадків ранньої незапланованої вагітності. У переважній більшості така вагітність завершується народженням хворої дитини, яка поповнює ряди інвалідів, а небажана дитина – ряди сиріт [11]. Професор, Головний акушер-гінеколог України Камінський В.В., аналізуючи дану проблему, зазначає, що, на превеликий жаль, надії, які покладала громадськість на засоби масової інформації, в цьому питанні, не справдились. Парадокс полягає у тому, що сьогодні роль ЗМІ у вирішенні питання збереження і формування репродуктивного здоров'я – негативна. Програми телебачення, які дивиться молодь – найгіршого ґатунку. На зміну ханжеству, притаманному статево вихованню в Радянському Союзі (“сексу у нас немає”), прийшла вакханалія вседозволеності. Формується думка, що

ранній секс – це норма. Молоду людину не застерігають від небезпеки, а навпаки – підштовхують до неї.

Таким чином, аналіз статистичних даних і різноманітних досліджень свідчать, що така неблагополучна ситуація з репродуктивним здоров'ям в Україні значною мірою пов'язана з низьким рівнем сексуальної культури населення, відсутністю знань щодо репродуктивної поведінки, з недосконалістю системи надання відповідної інформації, яка є важливою складовою заходів, щодо поліпшення репродуктивного здоров'я, а також відсутністю навичок у користуванні такою інформацією [11]. Отже, в умовах соціально-економічного дискомфорту, який ще більше поглиблює проблеми репродуктивного здоров'я, виникла необхідність змінити пріоритети у засобах і шляхах вирішення проблеми здоров'я.

Мета статті – дослідити соціальні та педагогічні передумови формування культури здорового способу життя, як чинника забезпечення високого рівня репродуктивного здоров'я безпосередньо у студентському середовищі..

Нами проведено аналіз існуючої нормативно-правової та освітньої бази для формування здорового способу життя підростаючого покоління та обґрунтовано доцільність запровадження програм з питань культури міжстатевого спілкування.

Світова практика показує, що лише здоровий спосіб життя, надання широкої та достовірної інформації з питань статевих відносин і правильне виховання можуть сприяти вирішенню означених проблем [3; 4; 12]. Тому, не випадково в останні роки в державних документах основний акцент ставиться на формування здорового способу життя підростаючого покоління – як пріоритетного напрямку у збереженні здоров'я і формуванні репродуктивної культури.

Згідно з ухваленим у 1998 р. міжнародним документом “Політика досягнення здоров'я для всіх у XXI столітті”, всі держави – члени Євробюро ВООЗ, серед яких і Україна, повинні здійснювати політику формування здорового способу життя населення, і особливо молоді, на державному, регіональному та місцевому рівнях за підтримки відповідних міністерств та інших центральних органів виконавчої влади. Результатом особливої уваги держави до здоров'я молоді є створення нормативно-

правової та освітньої бази для формування здорового способу життя підростаючого покоління, як творця майбутнього України. Прийняті й активно впроваджуються Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Концепція Національного виховання, Національна програма “Діти України”, Національна програма “Планування сім’ї 1995-2000 рр.”, Національна програма “Репродуктивне здоров’я 2001-2005 рр.”, Національна програма “Репродуктивне здоров’я 2006-2015” та ін. [1; 2; 10-12].

Прерогатива щодо збереження і формування здоров’я підростаючого покоління в теперішній час належить системі освіти. Вона повинна формувати ціннісні орієнтації суб’єктів навчально-виховного процесу, серед яких пріоритетним є формування культури здоров’я. В.Оржеховська наголошує на тому, що з огляду на стан здоров’я підростаючого покоління сучасний освітній навчально-виховний процес повинен бути: здоров’язберігаючим, здоров’язміцнюючим, здоров’яформуючим.

Проблема формування і збереження здоров’я молоді в українському суспільстві висвітлена у працях таких науковців, як Г.Апанасенко, Е.Булич, С.Волков, М.Гончаренко, С.Кириленко, І.Мурахов, С.Страшко, В.Язловецький та ін. Зміст і методи виховання здорового способу життя підростаючого покоління досліджують Т.Бойченко, Г.Власюк, О.Гречишкіна, Т.Кириченко, С.Лапаєнко, С.Свириденко, І.Чорнобай, С.Юрочкіна. У працях О.Безпалько, А.Голобородько, І.Іванової, М.Кобринського, С.Кондратюк, В.Кузьменко, В.Оржеховської, І.Петленка розкриваються психолого-педагогічні та соціальні аспекти виховання культури здоров’я підростаючого покоління.

Водночас, у доступній нам науковій літературі ще недостатньо висвітлені проблеми формування та збереження репродуктивного здоров’я молоді. Сьогодні ця проблема перебуває переважно на рівні визначення завдань. Тому виникає необхідність звернутись до певних наукових галузей, що розробляють проблеми репродуктивного здоров’я молодої людини, зокрема медицини та психології, які у своїх напрямках чітко визначили позицію необхідності залучення педагогічних методів впливу на профілактику можливої девіантної поведінки,

формування і збереження репродуктивного здоров'я поряд із формуванням і вихованням молоді людини.

Усвідомлення автором важливості вивчення соціальних і педагогічних засад та їх ролі у формуванні і збереженні репродуктивного здоров'я студентської молоді в плані доцільності структурних змін в освітніх технологіях, узгодження обсягів і структури освітніх програм з реальними потребами населення, запровадження сучасних інноваційних освітніх технологій посприяло розробці та запровадженню навчальної програми: “Проблеми сексуальної та репродуктивної поведінки молоді” в освітній процес Тернопільського національного економічного університету.

На базі секції БЖДЛ кафедри педагогічних та психологічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету (ТНЕУ) розроблено і з 1999 року введено в навчальний процес дисципліну “Проблеми сексуальної і репродуктивної поведінки молоді” (ПСРПМ). Дисципліна ПСРПМ – це є практична реалізація “Національної Програми: Планування сім'ї 1995-2000” та “Національної Програми: Репродуктивне здоров'я 2001-2005”, Національної програми “Репродуктивне здоров'я 2006-2015”, зорієнтована на загальнолюдські цінності та становить певний логічний взаємозв'язок різних дисциплінарних знань, діапазон яких поглиблюється і розширюється з віком та індивідуальним досвідом. Науковий зміст дисципліни – це теоретичні основи сексуальності людини, які сприяють самовизначенню особистості в таких системах: людина-сім'я, людина-репродуктивне здоров'я, людина-культура сексуальної поведінки.

Основна мета дисципліни – це надання можливості студентської молоді вільно та відповідально приймати рішення у розв'язанні питань пов'язаних із дітонародженням, вибором раціональних інтервалів між народженням дітей і часом їх народження, мати необхідну інформацію і засоби щодо здійснення цього, наявність доступності до всього спектру безпечних і ефективних методів контрацепції, профілактика захворювань, що передаються статевим шляхом, а також попередження девіантної поведінки. Завдання дисципліни:

- формування у молоді відповідального ставлення до репродуктивного здоров'я;

- пропаганда здорового способу життя, цивілізованого планування сім'ї, відповідального батьківства та безпечного материнства;
- проведення наукових досліджень, спрямованих на визначення стану репродуктивного здоров'я, визначення основних факторів його порушень (проведення НПК на базі кафедри, вузу із залученням провідних спеціалістів з питань планування сім'ї та громадських та релігійних організацій, а також творча пошукова робота студентів);
- надання повноцінної інформації стосовно сучасних методів контрацепції;
- надання інформації, щодо захворювань, які передаються статевим шляхом

Навчальна стратегія дисципліни базується на поєднанні аудиторної та самостійної навчально-пізнавальної роботи студентів, що здійснюється на денній формі навчання при постійній координації з боку викладача.

За період з вересня 1999р. по грудень 2010 р. дисципліну “Проблеми сексуальної та репродуктивної поведінки молоді” вивчали понад 14 тисяч студентів Тернопільського національного економічного університету. Вказана дисципліна, це є перша спроба викладацького колективу з позиції педагога, лікаря та економіста підійти до розгляду та вирішення соціально-психологічних аспектів стосунків статі, разом з тим навчити студентську молодь основам збереження репродуктивного здоров'я. Саме тому, всі роки основний акцент і всі зусилля були спрямовані на вирішення таких завдань:

- зміна “пасивного” відношення до особистого здоров'я на “активне”, включаючи особисту відповідальність за нього;
- підвищення позитивної самосвідомості, формуванні мотивації здорового способу життя;
- надання необхідних знань з питань анатомо-фізіологічних особливостей статі, з акцентом на особливості формування та прояви сексуальності людини, профілактику статевих розладів;
- ознайомлення зі шляхами, клінічними проявами та профілактикою захворювань, що передаються статевим шляхом;
- зміна нормативних настанов, зціленні психотравм, трансформації психологічних комплексів, життєвих сценаріїв і програм із негативних на позитивні, життєстверджуючі;

- активна участь у семінарах, проведенні тренінгів із запрошенням наркологів, дерматовенерологів, гінекологів, лікарів-інфекціоністів;
- розповсюдження буклетів із безпечної статевої поведінки для студентства в ході занять за вказаною тематикою;
- перегляд відеофільмів з питань профілактики соціально-небезпечних захворювань, з подальшим обговоренням на семінарських і практичних заняттях.

Враховуючи, що одним із головних завдань державної програми “Репродуктивне здоров’я нації 2006-2015” – є інформування населення про переваги сучасної контрацепції над абортами та забезпечення доступності засобів контрацепції в аптеках різних форм власності, у 2007 році введено новий розділ при викладанні дисциплін МСОЗ та БЖД - “Основи планування стосунків статі”. Програмою передбачено лекційні заняття з питань контрацепції, наслідків переривання вагітності та практичне заняття із розв’язуванням ситуаційних задач за даною тематикою. Разом з тим, в процесі викладання проводиться моніторинг рівня знань (анкетування) з означених питань у студентському середовищі. Пропонована анкета включає питання визначення “джерел” першої інформації про статеві стосунки, поняття про сучасні правила планування сім’ї, дотримання навичок ЗСЖ, а також доцільність лекційних та практичних занять (або спеціалізованого курсу) з питань культури статевого спілкування. Анкетування проводиться до початку навчального процесу. В результаті проведеного аналізу отриманих при анкетуванні даних, було констатовано, що сучасна студентська молодь вперше отримує інформацію про інтимні стосунки від друзів (37%), телепередач (29%), інтернет-інформації (51%). Як свідчать результати анкетування, більшість молоді обговорює питання дошлюбного сексу з друзями – 69%, особливо це характерно для дівчат – 71%. Разом з тим (що викликає і жаль, і занепокоєння), до найближчих людей (з приводу доцільності дошлюбних стосунків) та до фахівців звертається незначна кількість, пояснюючи, що соромно, або вже пізно.

Дошлюбні статеві стосунки вважають необхідною умовою спілкування – 71% респондентів, серед них 54%- юнаків. 36% опитуваних вважають, що попередній статевий досвід партнера

несе для них позитивний елемент у подальшому статевому спілкуванні; 23% - розцінює дошлюбний досвід як негативний елемент нещирості стосунків та як небезпека для репродуктивного здоров'я, для 21% - не має значення наявність досвіду партнера.

Серед сучасних ефективних методів планування статевих стосунків – більшість молоді обирає презервативи – 63% (враховуючи, що це ще є засіб попередження ЗСШ), перервані статеві стосунки – 57%, місцеві (глобулі, свічки) – лише 12%, ОК – 23%. Проте, 9% опитаних чітко не можуть визначити своє відношення до необхідності застосування контрацептивних засобів і вважають, що це і не є необхідністю.

Також, цікавою виявилась інформація стосовно дотримання навичок ЗСЖ, а саме: знають, що таке ЗСЖ – 56% опитуваних, дотримуються правил ЗСЖ- 38%, вживають алкоголь (або 1 раз вживали) – 74%, палять – 63% (дівчата – 39%, хлопці – 24%); регулярно обстежуються у спеціалістів (1 раз в рік) – 19%.

Але найбільш приємною і бажаною виявилась інформація, стосовно доцільності запровадження спеціалізованих програм і курсів стосовно культури статевого спілкування – 100% - так!!!

Великим надбанням кафедри можна вважати 100% забезпечення студентів ВНЗ навчально-методичними матеріалами: посібник “Духовність і здоров'я” (авт. В.М.Оржеховська, 2004), посібник “Превентивна педагогіка” (авт. В.М.Оржеховська, 2006), курс лекцій “Соціологія молоді” (авт.. М.Ф.Головатий, 2006), посібник з грифом МОН України “Репродуктивна культура особистості” (авт. С.В.Лукашук-Федик, 2004), посібник “Проблеми сексуальної та репродуктивної поведінки молоді” (авт. С.В.Лукашук-Федик, 2007), 12 методичних доробок та ін.

Таким чином, можна вважати, що науково-практичний алгоритм роботи спрямований на збереження репродуктивного здоров'я студентської молоді на заняттях з вищевказаних дисциплін викладачами секції БЖДЛ кафедри педагогічних та психологічних дисциплін ТНЕУ є виправданим і своєчасним та може бути рекомендованим для впровадження в навчально-виховний процес ВНЗ різних форм власності різних рівнів акредитації та різних напрямів спеціалізації.

Разом з тим, можливості для організації та проведення повноцінної й ефективної здоров'ятворчої освіти з питань статевого виховання молоді є необмежені, але єдиною умовою успішності обраного шляху може бути ентузіазм у поєднанні з відданістю, гуманізмом та впевненістю тих людей, які працюють в обраному напрямку.

У межах розпочатої секцією БЖДЛ роботи над збереженням репродуктивного здоров'я молоді передбачається продовження систематичної підготовки і публікації методичних матеріалів щодо надання допомоги молоді для вирішення найактуальніших питань у стосунках статі, попередження захворювань, які передаються статевим шляхом та навчать бути і сім'янином, і сексуальним партнером, і вихователем.

Література:

1. Апанасенко Г. Збереження та зміцнення здоров'я населення: стратегія і тактика/ Г. Апанасенко // Менеджмент охорони здоров'я в Україні: Тези НПК (Національний ун-т "Києво-Могилянська академія"; 13-14 люте 2004 р.) / Упорядн. Грига І., Семігіна Т. – К. : Унів. Вид-во Пульсари, 2004. – С. 6-7.
2. Бобрицька В.І. Нормативно-правові та освітні аспекти формування здорового способу життя молоді в Україні/ В. І. Бобрицька // Проблеми освіти. – Вип.33. – К., 2003. – С. 152-160.
3. Буніна Л.М. Формування у молодих сімей навичок усвідомленого батьківства засобами соціально-педагогічної підтримки в Північній Ірландії: Автореф. дис. канд.пед.наук / Л. М. Буніна. – Луганськ, 2005. –23 с.
4. Вакуленко О.В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці : Автореф. дис. канд.пед.наук / О. В. Вакуленко. – К., 2004.
5. Венцовський Б.М. Микроэкологические аспекты репродуктивного здоровья женщины и современные подходы к его поддержанию/ Б. М. Венцовський, В. А. Товстановская, Д. С. Янковский, Г. С. Дымент // Здоровье женщины. –2002. – №3 (11). – С. 77-79.
6. Говорун Т. Стать та сексуальність: психологічний ракурс. Навчальний посібник/ Т. Говорун, О. Кікінеджи. . – Тернопіль : Навчальна книга "Богдан", 1999. – 384 с.
7. Горпинченко І.І. Оцінка стану сексуального здоров'я жінок/ І. І. Горпинченк, О. В. Ромащенко, С. М. Мельников, В. В. Білоголовська // Педіатрія, акушерство та гінекологія. –2005. – №1. – С. 89-92.

8. Гришаєва І.В. Статеві-специфічні особливості психологічних факторів інфікування ВІЛ/СНІДом : Автореф. дис. канд. психол. наук / І. В. Гришаєва. – К., 1998. – 23 с.
9. Гусак Н.І. Підготовка юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька: Автореф. дис. канд.пед.наук/ Н. І. Гусак. – Луганськ, 2005. – 21 с..
10. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття) – К. : Райдуга, 1994. – 64 с.
11. Животовська Л. Кроки Міністерства освіти і науки України на шляху збереження і зміцнення здоров'я молоді / Л. Животовська // Освіта України. – 2006. – №34.
12. Жилка Н. Стан репродуктивного здоров'я в Україні/ Н. Жилка, Т. Іркіна, В. Стешенко // Медико-демографічний огляд. – К. : МОЗ України, 2001. – 68 с.

На основе научных трудов и литературных источников данная характеристика влияния пропаганды здорового образа жизни и культуры поведения на репродуктивное поведение молодежи. Проведено анкетирование студентов Тернопольского национального экономического университета относительно вопроса решения социальнопедагогических аспектов отношений пола и целесообразности преподавания дисциплины “Проблемы сексуального и репродуктивного поведения молодежи”. Сделаны выводы относительно преподавания дисциплины и ее влияния на формирование культуры межполовых отношений в студенческой среде.

Ключевые слова: репродуктивное здоровье, половое воспитание, контрацепция.

On the basis of scientific labors and literary sources this description of influence of propaganda of healthy way of life and culture of conduct on the genesial conduct of young people. The questionnaire of students of the Ternopil national economic university is conducted in relation to the question of decision of socialpedagogical aspects of relations of sex and expediency of teaching of discipline of “Problems of sexual and genesial conduct of young people”. Drawn conclusion in relation to teaching of discipline and her influence on forming of culture of intersexual relations in a student environment.

Key words: reproductive health, sexual education, contraception.

УДК 37.011.31

О.І. Падалка, м. Рівне

ГУМАНІСТИЧНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті зроблено аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів, та розкрито місце в цьому процесі гуманістичних педагогічних цінностей.

Ключові слова: цінності, педагогічні цінності, гуманістичні педагогічні цінності.

У вітчизняній науці категорія цінності стала предметом філософського осмислення, починаючи з 60-х років XIX століття, коли зріс інтерес до суб'єктивного фактору, проблем людини, моралі, гуманізму.

Розуміння ціннісних характеристик педагогічних явищ склалося під впливом загальної аксіології. Специфіка педагогічної аксіології визначається особливостями педагогічної діяльності, її соціальною роллю і можливостями особистості.

Серед завдань, які держава висунула перед сучасною освітою, важливе місце належить відродженню й розбудові національної системи освіти як найважливішої ланки виховання освіченої, творчої особистості, становленню її фізичного і морального здоров'я, забезпеченню пріоритетності розвитку людини.

На сучасному етапі для вищої школи одним із головних пріоритетів є заміна традиційних цінностей навчання студентів на цінності розвитку їх особистості. [1, с. 5].

У дослідженнях О.В. Запорожця, Л.С.Виготського, О.М. Кравцової, З.І.Равкіна і ін. представлена наукова концепція ціннісних пріоритетів розвитку освіти.

Класифікація цінностей розглядається в працях В.Тугаринова; класифікація цінностей освіти – в працях З.Равкіна; професійно-педагогічної освіти – В.Сластьоніна і ін. Ідеї про значимість гуманістичних цінностей відображені в працях І.Зазюна, Т. Поніманської і ін.

В основі педагогічної аксіології лежить розуміння і ствердження цінності людського життя, виховання і навчання, освіти в цілому і педагогічної діяльності. Значимою цінністю є ідея всебічно і гармонійно розвинутої особистості, що пов'язана з ідеєю справедливого суспільства, яке здатне реально

забезпечити кожній людині умови для максимальної реалізації закладених у ній можливостей. Ця ідея є основою ціннісно-світоглядної системи гуманістичного типу. Вона визначає ціннісні орієнтації культури і допомагає особистості орієнтуватись в історії, суспільстві, діяльності.

Вдосконалення національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до педагогічної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ, здатних до ствердження цінностей людського життя, виховання й навчання, педагогічної діяльності в цілому. Вважаємо за доцільне підкреслити, що гуманістичні основи діяльності вихователя ДНЗ розкриваються у працях Н.М. Бібік, В.В. Денисенко, С.С. Єрмакової, І.В. Казанжи, Н.В. Кичук, О.Я. Савченко, Л.О. Хомич, Л.Л. Хоружи та інших. Разом з тим, недостатньо дослідженою залишається проблема формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх фахівців дошкільної ланки освіти.

Метою статті є обґрунтування необхідності формування у майбутніх вихователів педагогічних цінностей та аналізувати поняття “гуманістичні педагогічні цінності” як основу професійної діяльності.

Орієнтування на гуманізацію освіти акцентує увагу на проблемі засвоєння студентами тих базових цінностей, які надалі будуть основою здійснення майбутнім педагогом педагогічної діяльності. Відповідно до теорії гуманістичного виховання процес виховання повинен стати фундаментом життя людини – духовного, культурного, соціального, індивідуального. Ось чому у зміст виховання необхідно, на думку педагогів, увести ціннісний компонент, тобто систему цінностей або життєвих смислів [2, с. 3].

Педагогічні цінності, як і будь-які духовні цінності, стверджуються у житті не спонтанно. Вони залежать від соціальних, політичних і економічних відносин у суспільстві. Останні суттєво впливають на розвиток педагогіки і освітньої практики. Із зміною соціальних умов життя, розвитком потреб суспільства і особистості трансформуються і педагогічні цінності. Ціннісні орієнтації особистості є однією з головних характеристик особистості, а їх розвиток - основним завданням гуманістичної педагогіки.

Аксіологічний підхід, вважає Є.М. Шиянов, органічно притаманний гуманістичній педагогіці, оскільки людина розглядається в ній як найвища цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. У цьому зв'язку аксіологія, яка виступає більш загальною відносно гуманістичної проблематики, може

розглядатися як основа нової філософії освіти і відповідно методології сучасної педагогіки.

Оскільки освіта – це фундаментальна основа й одне з джерел створення реальної уяви про справжні та уявні цінності людини в різних життєвих сферах, то розробка ціннісного каркасу освіти, системи пріоритетних цінностей, педагогічних технологій відповідної орієнтації є необхідним і значимим кроком на шляху удосконалення системи освіти, розробки стратегії її розвитку. У цьому процесі, на думку З.Равкіна, слід мати на увазі історичність ціннісних орієнтирів, їх здатність знаходити на новому витку цивілізованого розвитку новий зміст.

На думку В.А. Сластьоніна, гуманістичні цінності складають фундамент професійно-педагогічної культури і включають цінності:

- загальнолюдські: людина, дитина, педагог, творча індивідуальність;
- духовні: педагогічний досвід людини, педагогічні теорії, способи педагогічного мислення й ін.;
- практичні: педагогічні технології, освітні системи, способи діяльності й ін.;
- особистісні: педагогічні здібності, індивідуальні якості педагога, ідеали вихователя й ін. [4, с. 82].

Отже, серед цінностей вихователя можна виділити гуманістичні цінності – це критерій його ставлення до світу, дітей, інших людей; категорія, яка відображає сутність педагогічної професії, її розвиток. Сутність педагогічної діяльності полягає у встановленні стійкого діалогу між педагогом та дитиною у процесі спільної діяльності на суб'єкт-суб'єктній основі. За умови дотримання такої педагогічної основи встановлюється саме міжособистісний, а не рольовий контакт. Наслідком такого контакту є встановлення стійкого діалогу, який дає можливість більшого впливу, сприйнятливості під час процесу спілкування.

До педагогічних цінностей належать: людина, її життя, фізичне та психічне здоров'я (така цінність у викладача виявляється в любові до того, хто навчається, в поважному ставленні до нього, в прагненні зробити його центром життя і служіння); цінності знання, що означає систематичне поповнення та вдосконалення професійних знань як необхідної умови професійного зростання взагалі; ціннісно-мотиваційна настанова на розвиток творчого потенціалу, можливостей (прагнення до самореалізації та саморозвитку є цінністю особистісного зростання); цінності-ставлення (ставлення

педагога до себе як до суб'єкта діяльності, "Я-концепція", динаміка розвитку почуття гідності, честі). Сукупність педагогічних цінностей як норм, що регламентують професійно-педагогічну діяльність учителів, характеризує цілісний характер. Така сукупність педагогічних цінностей існує як пізнавально-дієва система, що визначає взаємозв'язок сформованих у суспільстві міркувань стосовно проблем професійної освіти та професійно-педагогічної діяльності.

Співвідносячи потреби особистості з професією педагога, можна запропонувати такі групи цінностей педагогічної діяльності: цінності, пов'язані із самоствердженням у людському суспільстві (значущість праці, престиж); задоволення потреби в спілкуванні (діти, цікаві люди); цінності, пов'язані із самовдосконаленням (розвиток творчих здібностей, повернення себе до духовної культури); цінності, пов'язані із самореалізацією (творчий характер праці, приваблива й романтична педагогічна діяльність тощо); цінності, пов'язані із утилітарно-прагматичними запитами (самоствердження, кар'єра, професійне зростання, подовжена відпустка).

Звичайно, слід відмітити, що процес формування пріоритетних педагогічних цінностей майбутнього вихователя є складним, динамічним і багатограним, кінцевий результат якого – досконалий рівень сформованості пріоритетних педагогічних цінностей, а також проміжні результати: сформованість професійної позиції, професійної компетентності, педагогічної етики, педагогічної майстерності. Саме для цього у підготовку спеціалістів дошкільної освіти слід включити спецкурси та спецсемінари на яких будуть реалізовуватись завдання гуманістичного та аксіологічного виховання. Також, необхідно звернути увагу на такі дисципліни як "Педагогічна етика", "Педагогічна майстерність", "Гуманізація навчального процесу" та ін.

Надзвичайно важливою властивістю особистості вихователя виступає гуманістична спрямованість. Гуманістична спрямованість – це спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і працею найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків [4, с. 30-31]. Гуманістичну спрямованість особистості вихователя становлять ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації. І.Зязюн запропонував такий розподіл ціннісних орієнтацій педагога: 1) на себе – самоутвердження (щоб діти бачили кваліфікованого, вимогливого, справжнього педагога); 2) на засоби педагогічного впливу (найважливіше для педагога –

програма, заходи, способи їх пред'явлення); 3) на особистість дитини (адаптація особистості в колективі); 4) на мету педагогічної діяльності (на допомогу дитині в розвитку – гуманістична стратегія). Для педагога провідною є орієнтація на головну мету за гармонійної узгодженості всіх інших: гуманізації діяльності, гідного самоутвердження, доцільності засобів, урахування потреб вихованців [1, с. 6].

Гуманістичні цінності як позитивне діяльнісно активне ставлення до людини виявляється в постійному дотриманні гуманістичних принципів, а також альтруїстичному характері почуттів та переживань. Воно закріплюється у відповідних вчинках, діях, поведінці людей, у протидії жорстокості, злу, несправедливості, критичному ставленні до своїх чеснот та недоліків, що стає основою самовдосконалення. Сутність духовного вдосконалення особистості полягає в засвоєнні гуманістичних цінностей. Сфера гуманістичних цінностей охоплює різні сторони життя, але формування таких цінностей неможливо без урахування головного чинника в життєдіяльності людини – її професійної діяльності. Отже, головним питанням стає визначення сенсу, цілей, намірів, прагнень, заради яких здійснюється професійна діяльність. Цілі та наміри духовно зрілої особистості, якими вона керується у своїй діяльності, виконують функцію вищого критерію для орієнтації в світі, своєрідної опори для особистісного самовизначення. Особистість активно використовує їх для розв'язання питань людського існування та діяльності, смисложиттєвих проблем. Вчинки людини виконують не лише перетворювальну функцію щодо навколишнього світу, але також здійснюють певні інтеграційні процеси у психічній сфері. Мета, якої людина прагне досягти у своїй діяльності, та її поведінка, перш ніж реалізуватися, співвідносяться із системою духовних цінностей людини. У результаті такого співвідношення визначається ціннісне ставлення до іншої людини та середовища. Ціннісні ставлення до матеріальних предметів або абстрактних явищ – це переживання їхньої бажаності чи небажаності для людини. У такій психологічній формі духовні цінності суспільства стають суб'єктивними надбаннями особистості. Переживання бажаності трансформується в зацікавлено-дійове ставлення, що забезпечує спонукально-регулятивну функцію духовних цінностей. Якщо серцевину духовних цінностей становлять такі гуманістичні цінності, як добро, розуміння, толерантність, то саме вони можуть стати засобами перетворення дійсності. Усвідомлення людиною духовних цінностей вимагає від неї складної

внутрішньої роботи, пов'язаної з когнітивно-емоційним оцінюванням свого життя. Важливим у цьому процесі є ступінь узагальненості того змісту, який визначає ту чи іншу духовну цінність. Саме для формування у студентів духовних цінностей, на нашу думку, у навчальний план підготовки бакалаврів зі спеціальності “Дошкільна освіта” введена навчальна дисципліна “Декоративне мистецтво та основи дизайну”. Мета курсу: підготовка спеціалістів до здійснення всебічного виховання дітей засобами декоративно-прикладного мистецтва, забезпечення основної теоретичної і практичної підготовки до виконання кваліфікаційних обов'язків вихователя дошкільного закладу, сформувані у майбутніх вихователів певну систему цінностей, при цьому ми враховували, що вибір системи цінностей є індивідуальним.

Українське декоративно-прикладне мистецтво має багатотисячлітні художні традиції і будучи невід'ємною частиною національної культури здатне впливати на формування у підрастаючого покоління позитивного відношення до художніх і естетичних цінностей, які відображають загальнолюдські ідеали і потяги.

Сучасне декоративно-прикладне мистецтво вміщує в собі сферу знань, естетичні погляди, смаки, обрядові аспекти, естетичні переконання і формують систему цінностей у майбутніх вихователів. Тому декоративно-прикладне мистецтво розглядається як важлива художня цінність, яка виконує ряд функцій: пізнавальну, комунікативну, естетичну, аксіологічну, духовну та ін..

На нашу думку, при виявленні системи цінностей слід виходити з того, що в їх структурі обов'язково повинна бути цінність людини, яка в умовах глобальних змін сучасності намагається визначити смисл життя. Ці смисли треба шукати у самому існуванні людини, її цінностях як усвідомлених смислах життя.

Поєднання та опанування педагогічних і загальнолюдських цінностей (добро, краса, справедливість, обов'язок, рівноправність, сумління) дає підґрунтя для розробки змісту педагогічної освіти на основі любові до людини та віри в її здібності.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що виявлені і науково обґрунтовані гуманістичні педагогічні цінності; сконкретизований і уточнений процес засвоєння студентами педагогічного вузу пріоритетних цінностей; розроблені і науково обґрунтовані педагогічні умови засвоєння гуманістичних педагогічних цінностей майбутніми вихователями, що збагачує педагогічну теорію і сприяє подальшому розвитку аксіологічної направленості вітчизняної освіти.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблені і апробовані матеріали можуть бути використані при розробці методичних матеріалів для системи вищої професійної освіти; в діяльності освітніх закладів щодо засвоєння пріоритетних цінностей майбутніми вихователями.

Отже, цінності не тільки регулюють професійну діяльність, а й ставши мотивом діяльності і спілкування, визначають і характеризують будову мотиваційної сфери майбутніх фахівців з метою виявлення домінуючих мотивів, що дозволяє формувати гуманістичну спрямованість професійної діяльності.

Таким чином, навчально-виховний процес у ВНЗ повинен спрямовуватися на формування ціннісної сфери майбутніх педагогів шляхом використання позитивного потенціалу цінностей, які набули даного статусу в процесі еволюції людства.

Література:

1. Зязюн І. Естетична регуляція ціннісної свідомості / І. Зязюн // Вища освіта України. – №3. – 2005. – С. 5-12.
2. Поніманська Т.І. Гуманістичне виховання як ціннісна взаємодія вихователя і дитини / Т. І. Поніманська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – №21. – 2002. – С. 3-7.
3. Равкин З.И. Конструктивно-генетическое исследование ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной педагогической теории / З. И. Равкин // Образование: идеалы и ценности (историко- теоретический аспект). – М. : ИТОиП РАО, 1995. – С. 4-12.
4. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин, Г. И. Чижикова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
5. Тугаринов В.П. Марксистская философия и проблема ценности / В.П.Тугаринов // Проблема ценности в философии / Пол ред. А. Г. Харчева. – М. – Л. : Наука, 1966. – С. 14-24.

В статье дается анализ проблемы профессиональной подготовки будущих воспитателей, и раскрыто место в этом процессе гуманистических педагогических ценностей.

Ключевые слова: *ценности, педагогические ценности, гуманистические педагогические ценности.*

The article presents an analysis of the problem of training future teachers, and place uncovered in the process of humanistic educational values.

Key words: *values, educational values, teaching humanistic values.*

Л.М. Степаненко, м. Київ

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКІВ

У статті розкрито особливості підготовки майбутніх психологів когнітивним механізмом як складової підготовки студентів до соціальних зв'язків, що забезпечують якість освіти, адекватну вимог до сучасності.

Ключові слова: *майбутні психологи, соціальні зв'язки, когнітивний механізм, професійна готовність, когнітивно-навчальні здібності.*

В теорії та практиці професійної підготовки студентів існує багато механізмів їх навчання майбутній професії психолога.

Вимоги теорії і практики професійної освіти від вищих навчальних закладів удосконалення підготовки фахівців. Особливо це стосується вищих навчальних закладів, у яких майбутні фахівці готуються за різними напрямками. Об'єднують таку різнопланову підготовку соціальні зв'язки, які мають навчитися встановлювати сьогоднішні студенти.

Нині неможливо студентів у вищому навчальному закладі озброїти всіма знаннями, вміннями і навичками, котрі їм будуть необхідні для подальшої роботи. Але розвинути в них наукове мислення, навчити їх самостійно оволодівати необхідною інформацією, формувати нові знання, виховувати активних, творчих людей є актуальним завданням освіти.

Постійне збільшення обсягу навчальної, наукової, технологічної інформації, яку необхідно набути майбутньому фахівцю за роки навчання у недержавному вищому навчальному закладі, підвищення вимог до професійної і спеціальної підготовки викликає гостру потребу всебічного і глибокого дослідження когнітивно-навчальної компетенції як складової підготовки студентів до соціальних зв'язків.

Учені педагоги І.М.Ковчина, Н.Г.Ничкало та інші одним із провідних механізмів визначають когнітивний показник.

Аналіз науково-педагогічної літератури переконує в тому, що проблема підвищення рівня професійної підготовки сучасних студентів в Україні, формування їх професійної готовності у процесі вивчення спеціальних дисциплін поки що не вивчена і

потребує значної уваги. Це, насамперед, стосується вдосконалення когнітивної сфери навчання.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у системі освіти виявлена низка суперечностей між традиційною системою підготовки майбутніх фахівців і недосконалістю індивідуалізації їхньої навчально-практичної діяльності; наближенням системи освіти України до світових стандартів, зокрема Болонського процесу, і низьким рівнем умінь самостійної роботи студентів; необхідності якісної спеціальної підготовки і скороченням годин аудиторних занять для циклу цих дисциплін; сучасними вимогами до викладачів та їхнім фактичним педагогічним професіоналізмом.

Важливість та необхідність розв'язання цих суперечностей й актуалізували тему нашого дослідження.

Мета статті полягає у розкритті особливостей підготовки майбутніх психологів когнітивним механізмом як складової підготовки студентів до соціальних зв'язків, що забезпечують якість освіти, адекватну до вимог сучасності.

Когнітивний механізм ми розглядаємо як здатність набувати знання, вміння, навички, мати творчий потенціал до самоосвіти і саморозвитку, що визначає спроможність професіонала підвищувати рівень знань, успішність професійної діяльності, наявність її результатів. У процесі фундаментальної підготовки першокурсників когнітивний механізм є рівнем теоретичних знань, умінь та навичок їхнього застосування у процесі розв'язання професійних завдань, виконання професійних функцій.

Випускник-психолог вищого навчального закладу повинен мати ґрунтовні знання, професійне мислення, а також професійно-особистісну позицію.

Навчання у вищому навчальному закладі покликане давати системні знання про професійну сферу діяльності, її специфіку, формувати особистісні якості фахівця, сприяти інтелектуальній активності студентів. Орієнтація на майбутню професійну діяльність наповнює життя студента активним особистісним сенсом, змушує свідомо будувати свою поведінку.

У питанні розвитку когнітивно-навчальних здібностей студентів ми виходимо з психолого-педагогічних положень про те, що здібності особистості виявляються і формуються під час діяльності. Як відомо, здібності не є вродженими якостями.

Розвиток професійних здібностей – процес достатньо складний і діалектичний.

У процесі модернізації вищої освіти, запровадження в ній компетентнісного підходу відбувається методологічна перебудова навчального процесу на принципах гуманізації і демократизації, спрямування її на особистісний розвиток студентів, формування в них основних компетентностей.

Оскільки компетентність – це кінцевий результат навчання, актуалізується проблема оновлення системи перевірки й оцінювання навчальних досягнень студентів на засадах компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід в освіті розуміють як спрямованість навчального процесу на формування і розвиток основних компетентностей особистості. Це вимагає відходу від інформаційної спрямованості навчання і перенесення акценту із засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у студентів здатності самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід та досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях [8]. Компетентність є результатом оволодіння студентом відповідною компетенцією, що містить його особистісне ставлення до предмета діяльності.

Когнітивний показник складається з пов'язаних між собою дій і починається з визначення об'єктивної мети на основі потреб і мотивів. Далі йде розробка плану майбутніх дій, засвоєння знань, формування умінь загальної методики, чітка систематизація і періодизація [7; 10]. Слід відмітити, що індивід стає суб'єктом професійної діяльності тільки тоді, коли його практична чи пізнавальна активність спрямована на об'єкт дії. Психологічний процес перетворення індивіда в суб'єкт складається з таких етапів: 1. Поява інтересу, тобто виявлення у середовищі засобів задоволення своєї потреби. 2. Пасивний інтерес – фаза роз'єднання мотиваційної і діяльної сторін потреби, коли бажання не підкріплюється готовністю діяти. 3. Активний інтерес – спроби практично діяти з предметом. Згідно з цією теорією, спочатку відбуваються зовнішньо матеріалізовані дії, потім – мовні і лише після – дії в мозку, які звітують про те, що знання сформувались. Факти і явища відображаються у свідомості, що відбувається за допомогою

уяви. А це, у свою чергу, є продуктом активного мислення. Формування активного мислення у студентів приватних вищих навчальних закладів відбувається з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, на основі глибокого оволодіння ними всіма багатствами професійного навчання.

Однією з умов успішного розв'язання завдання підготовки студента як майбутнього психолога є активне використання в навчальному процесі методів управління операціями мислення, навчання раціональних прийомів мислення. Інтерес у цій галузі становить, розроблена П. Я. Гальперінім, О. М. Леонтьєвим, Д. М. Узнадзе, теорія поетапного формування розумових дій [4; 6; 10]. Нею ми користуємося під час формування в студентів готовності до професії, розвиваючи когнітивно-навчальну компетенцію при застосуванні предметної системи. Основна її мета полягає в тому, що весь процес перетворення матеріального в ідеальне може проходити успішно лише в тому випадку, якщо зовнішні пізнавальні дії і внутрішня розумова діяльність поєднуються в єдиний процес [1, с. 28].

Предметна система, яка існує нині у вищих навчальних закладах, де навчальні дисципліни поділяються на цикли гуманітарної й соціально-економічної, природничо-наукової та загальноекономічної, професійної та практичної підготовки, не розглядається як оптимальна. Предметна система для майбутнього фахівця визначає зміст навчання, в якій кожна дисципліна має свій сенс. Студенти вважають, що не всі навчальні дисципліни, які вони вивчають, знадобляться в їх майбутній професії. До того часу, поки вони не зрозуміють важливість кожної дисципліни, з погляду потреб майбутньої професійної діяльності, ця проблема буде залишатися невирішеною. В іншому випадку активності у навчанні з боку студентів не буде [7; 10; 11].

Одним із найважливіших компонентів процесу пізнавальної діяльності є мислення, ефективних результатів якого неможливо досягнути без цілеспрямованого розвитку оволодіння психологічною наукою. До числа якостей наукового мислення відноситься гнучкість (нешаблонність), оригінальність, глибина, цілеспрямованість, раціональність, широта (узагальненість), активність, критичність, доведеність мислення, організованість пам'яті, чіткість та лаконічність мовлення та запису.

Для прояву гнучкості мислення потрібне сформоване вміння цілеспрямовано змінювати способи розв'язування пізнавальної проблеми, вміння виходити за межі звичного способу дій, знаходити нові способи вирішення проблем при зміні заданих умов [4; 6; 9]. Найвищий рівень нешаблонного мислення проявляється в оригінальності мислення, яка у навчанні психології, як правило, виступає у незвичності способів розв'язування, відомих студентам, ситуативних задач.

Глибина мислення характеризується вмінням проникати у сутність кожного з фактів, що вивчаються, у їхньому взаємозв'язку з іншими фактами; виявляти приховані особливості у матеріалі.

Цілеспрямованість мислення сприяє виявленню такої якості, як раціональність мислення, що характеризується схильністю до економії часу для вирішення поставленої проблеми.

Важливе місце займає критичність мислення, яка характеризується вмінням оцінити правильність обраних шляхів вирішення поставленої проблеми, отримані при цьому результати з точки зору їхньої вірогідності, значущості.

Організованість пам'яті означає здатність до запам'ятовування, довготривалого збереження, швидкого й правильного відтворення основної навчальної інформації та впорядкованого досвіду.

Такі якості наукового мислення, як ясність, точність, лаконічність мовлення і запису, не потребують особливих коментарів. Усі ці якості мислення взаємопов'язані одна з одною, часто виступають в органічній єдності.

Важливу роль у формуванні професійних соціальних зв'язків має здійснення технологічного підходу до впровадження інноваційних методів навчання соціальним зв'язкам у вищих навчальних закладах з використанням засобів масової комунікації. Масова комунікація тлумачиться як цілісна система соціокультурної взаємодії, що виявляється у символічних формах, образах, зразках, які розповсюджуються, обмінюються, сприймаються і розуміються суспільством в усіх своїх рівнях (індивід, група, спільнота) через призму індивідуальної, масової та корпоративної свідомості. Це систематичне розповсюдження інформації через відповідні засоби. Сьогодні такими поширеними засобами є комп'ютерна техніка. Одними з основних елементів когнітивно-навчальної компетенції

майбутнього психолога є знання і навички роботи на комп'ютері, участь в Інтернет-проектах.

У сучасному суспільстві спостерігається трансформація ролі експерта як складового рольового набору психолога-інтелігента. Експерт може сам не мати величезному багажу знань, але він стає знавцем технології, що дозволяє знайти й отримати знання у випадку виникнення потреби в них. Ми даємо можливість студентам освоїти ці технології і творчо їх використовувати. Проводячи заняття, викладач пояснює і показує, як студент може знайти в Інтернеті інформацію, що відбиває результати новітніх досліджень з різних проблем психології. Така інформація залучається при підготовці семінарів, написанні курсових, дипломних робіт і рефератів.

В Інтернеті студенти використовують представлені безліч сайтів, що містять багатий різноманітний матеріал для вторинного аналізу. У мережі представлені не тільки академічні і відомі інформаційні центри, але всі "види" суспільної і гуманітарної науки, з якими іншим способом познайомитися студентам практично неможливо.

Проводячи подібні заняття, ми показуємо студентам готові матеріали, які несвідомі з них можуть "скачати" і представити нам як власні, виконані самостійно. При цьому отримують негативну оцінку і тут же пояснюємо, що використання добутого з Інтернет матеріалу (готові реферати, курсові, дипломні і навіть дисертації) не варто подавати, не опрацювавши, оскільки викладач володіє інформацією про тематику і якість, пропонованих в Інтернеті для списування робіт. Немає заборони на часткове використання знайдених матеріалів при збереженні всіх вимог щодо оформлення цитат і витримок з чужих робіт. Отже, ознайомлення з широкою палітрою інституціоналізованих і неінституціоналізованих форм наукового знання розширює уявлення студентів про світові та вітчизняні досягнення в галузі психології, сприяє формуванню когнітивно-навчальної компетенції як складової підготовки їх до соціальних зв'язків. І, як ми переконалися, сприяє розвитку їхньої пізнавальної культури, підвищує інтерес до проведення власних досліджень і презентації своїх матеріалів. Зроблені студентами сайти зміцнюють віру їх у свої дослідницькі сили.

Відомо, що навчити у вищій школі професіонала на все життя немає можливості. Якщо фахівець не буде постійно сам підвищувати свою кваліфікацію, він рано чи пізно втратить конкурентоспроможність, стане функціонально недієздатним. Виникає потреба вироблення у студентів розуміння необхідності та уміння навчатися впродовж життя. І вироблення такого розуміння та уміння стає поряд із засвоєнням студентами суми базових знань найважливішою функцією навчального процесу [2].

Ті студенти, які успішно засвоять базовий курс навчальної програми, навчаються застосовувати свої знання у знайомій ситуації, отримують дипломи, але не будуть самостійно працювати з інформацією і набувати самостійно нових знань, не можуть розраховувати на успіх у майбутній професійній діяльності [5].

На сьогодні завдання приватного вищого навчального закладу – не тільки дати студентам професійну інформацію, сформувані знання, уміння і розвинути навички, але й виробити у них постійну звичку самостійно поповнювати знання і забезпечити перенесення цієї звички у свою майбутню професійну діяльність.

Невід'ємною складовою рівня молодого фахівця є розвиток професійного мислення студентів, формування вмінь самостійно набувати, засвоєння основних положень науки, що готує їх до майбутньої спеціальності, уміння пояснювати й застосовувати спеціальні знання, спостерігати та аналізувати сучасні техніко-економічні процеси [2; 3]. Уміння вчитися означає вміння самостійно раціонально використовувати час; здатність пошуку потрібної інформації; працювати з довідковою літературою (підручниками, довідниками, журналами, персональними комп'ютерами тощо); виділяти головне в прочитаному та уміння складати конспект доведення розпочатої справи до кінця.

Когнітивний механізм передбачає самостійність у набутті знань. Вона є найважливішою професійною психічною якістю, яка характеризує здатність систематизувати, планувати та регулювати свою діяльність без безпосереднього постійного керівництва та практичної допомоги з боку керівника.

Важливими є такі якості особистості, як самодостатність та соціабільність. Самодостатність характеризується самостійністю.

Соціабільність особи залежить від групи, в якій ця особа перебуває, від освітнього середовища. Освітнє середовище – поняття, що формується. Воно охоплює систему впливів та умов формування особистості, можливості для її розвитку, що є в соціальному та просторово-предметному оточенні. Частіше за все, коли йдеться про освітнє середовище, мається на увазі конкретне оточення навчального закладу або конкретна родина. Таке середовище можна позначити як локальну освітню, на відміну від освітнього середовища в широкому сенсі – макросередовища, що теоретично може являти собою весь всесвіт. локальне освітнє середовище – це функціональне та просторове об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки [8].

Вивчення рис індивідуума тестовим методом вимірювання відповідних рис якості особистості дало можливість визначити такі якості особистості, як самодостатність та соціабільність, рівень яких значно зріс в експериментальних групах після проведеного формувального експерименту.

Готуючи студентів-психологів бути компетентними у своїй професії, ми повинні навчати їх бути особистостями з високим рівнем самостійності та незалежні, за власною ініціативою не шукати контакту з тими, хто їх оточує, вважати за необхідне все робити самим, як-от: приймати рішення та домагатися їх виконання; самим нести відповідальність за власні вчинки.

Професійно-психологічне самовдосконалення майбутнього психолога відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самоосвіті та самовихованні, які взаємно доповнюють один одного. Самоосвіта-удосконалення наявних у студента знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня когнітивно-навчальної компетенції.

Професійне самовдосконалення майбутнього психолога – це свідомий цілеспрямований процес підвищення рівня своєї когнітивно-навчальної компетенції як складової підготовки до соціальних зв'язків і розвитку професійно значущих якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку.

Висновки. Підготовка майбутніх фахівців до професійних соціальних зв'язків, що ґрунтується на когнітивно-навчальному інтегрованому показнику майбутньої діяльності фахівця, є однією з нових та важливих проблем теорії і практики професійної освіти.

Результати дослідження свідчать про те, що вищим навчальним закладам у своїй діяльності необхідно враховувати об'єктивний процес мінливості когнітивно-навчальної сфери професійної спрямованості студентів і пошуку шляхів педагогічного впливу на її формування з урахуванням особливостей сучасності.

Важливою умовою підвищення рівня професійної спрямованості студента є вмотивовування когнітивного механізму соціальним зв'язкам у своїй майбутній професії у будь-якій сфері діяльності, на яку ми орієнтуємо майбутнього фахівця. Реалізація цієї умови припускає такий процес навчання, який ставить перед студентами завдання, котрі розкривають специфіку професійної діяльності. Одна з форм розвитку професійної готовності ґрунтується на збагаченні її когнітивно-навчальної сфери. Когнітивний механізм становить складову підготовки студентів до соціальних зв'язків, які забезпечують якість освіти, адекватну вимогам сучасності.

Отже, найважливішим завданням сучасної вищої освіти є її переорієнтація на визначення соціальних зв'язків, які забезпечують якість освіти, адекватну вимогам сучасності.

Література:

1. Андрущенко В.П. Управління якістю професійної освіти: збірник наук. праць / В. П. Андрущенко та ін. – Донецьк : ТОВ “Лебідь”. – 2001. – 372 с.
2. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. – 2004. № 1. – С. 5-9.
3. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти України / В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Практична філософія. – 2004. – № 1. – С. 35-43.
4. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука : Избранные психологические труды / П. Я. Гальперин; А. И. Подольский (ред.). – М.; Воронеж: МПСИ: Изд-во НПО “МОДЕК”, 2003. – 479 с.
5. Ковчина І.М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи І. М. Ковчина. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – 373 с.
6. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учеб. пособие [для студ. вузов, обуч. по спец. “Психология”] / А. Н. Леонтьев, Е. Е. Соколова (ред.) – 4-е изд., стер. – М. : Смысл: Академия, 2007. – 511 с.

7. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : монографія / В. А. Поліщук ; за ред. Н. Г. Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.
8. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнішого підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи [Бібліотека з освітньої політики] / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – С. 16.
9. Психология студента как субъекта учебной деятельности: сб. науч. тр / И. А. Зимняя (отв. ред.) и др. – М. : Моск. ин-т иностр. языков им. Мориса Тореза, 1989. – Вып. 327. – 131 с.
10. Узнадзе Д.Н. Общее учение об установке / Д. Н. Узнадзе – М. : Наука, 1966. – С. 140–152, 164–169, 180–183. (Психологические исследования).
11. Якиманська І.С. Особистісно-орієнтована система навчання / І. С. Якиманська // Завуч (Перше вересня). – 1999. – № 7. – С. 2.

В статье рассматриваются особенности подготовки будущих психологов когнитивным механизмом как составной подготовки студентов к социальным связям, обеспечивающих качество образования, адекватное требованиям современности.

Ключевые слова: *будущие психологи, социальные связи, когнитивный механизм, профессиональная готовность, когнитивно-учебные способности.*

In the given article we considered the peculiarities of future psychologists preparation using cognitiv method as the component of students preparation to social bonds, which provides such quality of education which is adequate to the requirements of contemporaneity.

Key words: *future psychologists, social bonds, cognitiv method, professionalism, cognitiv-educational capabilities.*

Н.В. Саєнко, м. Харків

ВИХОВНИЙ ВПЛИВ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті схарактеризовані форми та методи позанавчальної діяльності як складової виховання, які довели свою ефективність у процесі культурологічної підготовки студентів технічних ВНЗ. Підкреслено значення діалогових форм і “культурних практик” для самореалізації особистості майбутнього інженера. Визначена роль педагога як транслятора культурологічних знань.

Ключові слова: технічний ВНЗ, позанавчальна робота, виховання, форми, методи, культуровідповідне середовище.

Практично всі законодавчі документи в Україні останніх років у сфері освіти приділяють підвищену увагу загальнокультурному розвитку тих, хто навчається, залученню їх до загальнолюдських цінностей, у них підкреслюється, що основна увага має приділятися культурологічній підготовленості особистості, що вища освіта в сучасних умовах виступає найважливішим компонентом культурного розвитку людини, у зв'язку з цим перед нею поставили завдання, які вимагають її найрадикальнішого перетворення й оновлення.

Багатогранний і складний зв'язок освіти і культури визнають і доводять більшість вітчизняних і закордонних фахівців у галузі педагогіки (Є. Бондаревська, В. Борисенков, А. Валицька, Г. Васянович, М. Гарунов, С. Гессен, В. Гриньова, А. Данилюк, Л. Заліско, В. Краєвський, Л. Кондрацька, Н. Крилова, І. Лернер, Л. Настенко, П. Підкасистий, В. Серіков, В. Сластьонін, М. Скаткин, Л. Фридман та інші). Разом із тим, визнання факту взаємозв'язку освіти та культури – це лише перший крок до вирішення проблем сучасної освіти, організації життєдіяльності навчального закладу. Виникла необхідність глибокого осмислення сутності культурної парадигми освіти, визначеності в основних поняттях культурології освіти.

Концепції змісту освіти недавнього минулого (наприклад, сцієнтистська, яка абсолютизувала роль науки в системі підготовки фахівця, або концепція, яка визначає зміст освіти як сукупність знань, умінь і навичок) на сьогоднішній день виявилися неефективними в підготовці майбутніх інженерів. Їх витісняють

підходи, орієнтовані на особистість студента, його всебічний розвиток і саморозвиток, прищеплення йому гуманістичних ціннісних орієнтацій, вивільнення і реалізацію його творчого потенціалу.

Серед таких підходів виділяємо культурологічний підхід до побудови концепції змісту освіти, згідно з яким освіта розглядається як педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний, тобто тотожний за структурою (зрозуміло, не за обсягом), людській культурі у всій її структурній повноті.

Проте, забезпечити культурологічну підготовку у технічному ВНЗ досить складно, тому що цикл нормативних дисциплін з гуманітарної та соціально-економічної підготовки зведено в останні роки до такого обмеженого переліку, як українська мова професійного спрямування, історія України, історія української культури, іноземна мова, філософія, які не гарантують усебічного загальнокультурного розвитку майбутнього фахівця. Є ще вибіркові дисципліни, але бесіди зі студентами перших курсів показують, що вони не завжди розуміють, які знання можна отримати в процесі вивчення цих дисциплін, і, скоріш за все, оберуть ті з них, з яких легше за все, як свідчить досвід студентів старших курсів, отримати задовільні оцінки, а не знання.

Тоді виникає питання, яким чином формувати компетенції, які є обов'язковими з точки зору Ради Європи і педагогів-дослідників з різних країн [5, с. 49], зокрема багатокультурну, соціальну, політичну, загальнокультурну, міжособистісну, міжкультурну, ціннісно-смыслову, громадянську, побутову, соціально-психологічну, особистісного самовдосконалення тощо, коли дисципліни, у процесі вивчення яких вони формуються, є вибірковими, і тому ці компетенції можуть бути сформовані або частково, або залишитися зовсім несформованими.

Виходом із ситуації, що склалася, є використання багатого потенціалу позанавчальної роботи, дослідженню якої присвячені праці таких учених, як В. Астахова, Л. Байбородова, Ю. Горін, С. Дмитрієва, А. Єляков, Б. Свистунів, М. Рожков та інших, проте особливості використання позанавчальної роботи в процесі культурологічної підготовки студентів технічних ВНЗ досліджені недостатньо.

Мета статті – вивчити та систематизувати зміст, форми та методи позанавчальної діяльності у ВНЗ, які забезпечують ефективну культурологічну підготовку майбутніх інженерів.

Як відомо, освіта, у тому числі культурологічна, може бути формальною і неформальною [6, с. 145]. Формальна культурологічна освіта передбачена програмами навчальних

закладів. Неформальна – має декілька особливостей, які відрізняють її від формальної. Наприклад, неформальна освіта добровільна, вона не має обов'язково-примусового характеру, що іноді відштовхує частину студентів від активної участі в навчально-виховному процесі у формальній освіті; у неформальній освіті між її учасниками існує більш тісний зв'язок, що полегшує процес комунікації; зміст неформальної освіти адаптується до реальних потреб тих, хто навчається.

Якщо формальну культурологічну підготовку студенти отримують в аудиторії, то неформальну – в процесі позанавчальної діяльності, яка у ВНЗ розглядається як важлива частина виховної роботи закладу і має бути спрямована на всебічний розвиток культури майбутнього інженера, у тому числі і його ціннісних орієнтацій, які характеризують соціальну активність особистості й формуються в результаті створення у ВНЗ відповідного освітньо-виховного культурологічного середовища.

У найзагальнішому вигляді виховання можна визначити як цілеспрямований процес формування гуманістичних якостей особистості, заснований на взаємодії вихователя і вихованця [8, с. 8].

Вивчення нормативної документації, що регламентує навчально-виховну роботу в технічних ВНЗ, показало, що виховна робота серед студентів проходить здебільшого в процесі організованих куратором позааудиторних заходів, більшість яких пов'язана із засвоєнням, соціально-правових норм суспільства. Проте, у педагогічній літературі можна знайти опис різних форм проведення кураторських годин, конкурсів, сценаріїв свят. Можна запозичити ідеї, окремі елементи форм, які використовуються на практиці, але для конкретного випадку вибудовується цілком певна форма роботи, оскільки кожний студент і кожна група студентів унікальні.

Підкреслюємо, що основу всіх форм виховної роботи становить спілкування. Воно може здійснюватися в різних діалогових формах і виключно важливе для формування комунікативної компетенції. До продуктивних діалогових форм реалізації культурологічної підготовки студентів технічних ВНЗ у позанавчальний час віднесемо дискусії, диспути, дебати.

Дискусія – рівноправне обговорення викладачем і студентами справ, планованих проблем найрізноманітнішого характеру. Вона виникає, коли перед людьми стоїть запитання, на яке кожний спочатку має свою відповідь. У ході дискусії учасники формулюють нову відповідь на поставлене питання,

яка більше задовольняє всі сторони. Результатом може бути спільна угода, краще розуміння, новий погляд на проблему, спільне рішення.

Дуже близький до дискусії диспут. Він також передбачає обговорення і сперечання. Дискусія – більш широке поняття, вона може органічно вписуватися у повсякденне спілкування і діяльність студентів. Якщо дискусія виникає спонтанно, у міру життєвої необхідності, то диспут проводиться з конкретної теми, яка визначена його учасниками, спеціально готується й організовується. Найважливішими умовами проведення диспуту є дискусійність, привабливість, актуальність, проблематичність теми, обраної самими студентами; диспути можуть проводитися на різні політичні, правові, етичні, естетичні теми, які хвилюють суспільство.

Дебати – це технологія, запропонована відомим американським соціологом К. Поппером, вона створювалася як програма, що дозволяє навчити студентів умінню міркувати, критично мислити, продуктивно організовувати процес дискусії. Відмінною ознакою дебатів можна вважати високий ступінь стандартизованості (жорсткий часовий ліміт виступу кожного учасника, чіткий рольовий розподіл, різноманітність і об'єктивність критеріїв оцінки), дебати дозволяють тренувати навички самостійної роботи з літературою й іншими джерелами інформації, відпрацьовувати вміння вести дискусію і захищати власну точку зору з урахуванням того, що й протилежна позиція теж має право на існування. Зараз, коли Україна поступово перетворюється на демократичне суспільство, дуже важливою є здатність молоді людини визнати, що може існувати інша, відмінна від вашої, точка зору з одного і того ж питання, розуміння необхідності вивчення будь-якої проблеми з різних поглядів, повага до протилежної позиції.

Зазначимо, що в змісті неформальної освіти доцільно виділяти клас особистісно і соціально значущих творчих завдань. В. Давидов, вивчаючи проблеми розвиваючого навчання, ставив питання: “Що характеризує особистісний рівень індивіда?” І відповідав, що такою межею, у першу чергу, можна назвати потреби індивіда в активному творенні. Він уточнював, що особистий рівень виявляється, перш за все, в творчому ставленні індивіда до різних форм суспільного життя і вже через це – у творчому творенні й самого себе [2].

Цінною є думка дослідників (В. Козир, Н. Литвиненко, І. Савицька), що єдність навчання і виховання досягається тим,

що творчі завдання ставляться і вирішуються в різних соціальних середовищах, у різних життєвих ситуаціях, у безлічі різноманітних форм кооперації вихованців і дорослих, колективній творчій діяльності: концерти і свята, експедиції і подорожі, адресні соціальні проекти і багато іншого. Принципово важливо, щоб творчі завдання не були додатком до освітнього процесу, а визначали його послідовні кроки – модулі освітньої програми [4, с. 24-25].

Це підтверджують результати опитування студентів (48 осіб), коли їм запропонували розташувати за ступенем важливості для них такі форми виховної роботи як спортивні заходи; вечори відпочинку і розваг; творчі та пізнавальні заходи, які розширюють їхній культурний кругозір; вікторини, конкурси, змагання, які стосуються різних сфер людської діяльності; обговорення політичних питань. На першому місці виявилися творчі та пізнавальні заходи, на другому – змагання, і лише на третьому – вечори відпочинку і розваг.

Методи технологічного забезпечення культурологічної підготовки в процесі неформальної освіти, які передбачають вирішування творчих завдань, пов'язуємо з поняттям “культурних практик” як способу самореалізації та саморозвитку особистості як суб'єкта культури, котрий бере участь в організованій адекватно потребам суспільства культуротворчій діяльності.

Культуротворча діяльність може бути визначена як специфічна форма буття людини у культурі, що виявляється у цілеспрямованому перетворенні соціокультурної дійсності, можливості побачити результати своєї праці, активності та творчості.

Залучення студентів до культурних практик задовольняє їхній пізнавальний інтерес, розкриває творчий потенціал, створює умови для самореалізації. Серед позанавчальних заходів, які розширюють світогляд студентів, збагачують їх знаннями та культуротворчим досвідом, зазначаємо такі: “круглий стіл”, конференція, дискусійний клуб, форум, конкурс студентських робіт, “День кафедри” в гуртожитку, тематичні вечори, організовані диспути, дебати, політінформація, фестиваль культур, конкурс самодіяльності, тематичні бесіди, творчі зустрічі, тематичні кураторські години, літературно-музичні вечори, тематичні свята, “тижні” іноземних мов, української мови тощо.

У реалізації культурологічної підготовки значну увагу слід приділяти технологіям розвитку автономії студентів, способам

їхнього саморозвитку і самореалізації. Розвиток автономії студентів пов'язаний, перш за все, з вихованням їхньої пізнавальної самостійності, яка передбачає здатність індивіда власними силами організувати свою пізнавальну діяльність і здійснювати її для розв'язання нової пізнавальної проблеми.

Таким чином, позанавчальна діяльність є інтегрованим поняттям, що включає комплекс різноманітних занять студентів, які здійснюються у вільний від навчання час. Серед ефективних форм роботи можна виділити передусім діалогові (дискусії, диспути, дебати); різноманітні конкурси і вікторини, основою яких є змагання; просвітницькі (лекції і бесіди про досягнення людства в галузі світової культури); театралізовані (драматизація літературних творів, виконання пісень, танців народів світу) й інші. Позанавчальна діяльність, яка є важливим компонентом виховного процесу ВНЗ, повинна мати культурно-гуманістичний характер та виступати засобом трансляції культури.

Дуже важливою умовою ефективного виховного культуровідповідного середовища є особистість педагога як транслятора культурологічних знань.

В. Серіков вважає, що зв'язок освітньо-виховного процесу з соціально-історичною дійсністю ефективніше забезпечується через особистість педагога, ніж через будь-які державно-інструктивні документи, оскільки "передбачає розвиток сутнісних властивостей людської природи – здатності впливати на духовний світ іншої людини" [9].

У значній частині педагогічних кадрів знання про культуру формувалися у процесі вивчення гуманітарних дисциплін – історії, філософії, літературознавства, етики тощо. Але інтегрованих знань про культуру педагогам, як правило, одержати не довелося. Якщо ж вважати, що смислом професійної діяльності викладачів є введення вихованців у світ культури, то стає очевидною необхідність оволодіння вказаними знаннями і здатністю забезпечити реалізацію культурного змісту освіти. Адже "... культурологічна освіта стає не тільки процесом і результатом збагачення особистості різноплановою інформацією про загальносвітовий культурний процес, вона створює внутрішні та зовнішні умови для культурної самореалізації і саморозвитку" [1, с. 11].

Справжній педагог навчає завжди – під час уроку, на перерві, у вільний час. Маємо на увазі не моралізування, а

ведення молодшого покоління за собою, надання йому життєвого прикладу. Тільки вихована людина може виховувати інших. “Між духовним зростанням і багатослів’ям – обернено-пропорційна залежність. Легкою і спокусливою є підміна духовного напруження надмірними теревеннями. У тому – спокуса будь-якого “вчителювання” [3, с. 116].

Погоджуємося з В. Радулом, який виділяє такі якості, що визначають культурний зміст особистості соціально зрілого педагога: усвідомлення соціальної відповідальності; моральну відповідальність за одержання й передачу професійних, етичних і загальнокультурних цінностей у їх єдності; потребу вироблення особистісного ставлення до актуальних проблем свого часу; постійне прагнення до морального, духовно-культурного й соціального розвитку; уміння спілкуватися з людьми, будувати взаємини з колективом на принципах взаємної відповідальності; самостійність як важливий принцип реалізації творчого потенціалу особистості [7, с. 246].

Вважаємо, що завдання формування культурної компетентності студентів має брати на себе куратор академічної групи. Він знає, які дисципліни студенти вивчають як нормативні, може відстежити, які курси вибрані студентами як елективні, і на основі цієї інформації планувати і будувати позанавчальну роботу групи так, щоб охопити всі розділи культури, з яких у студентів можуть бути пропуски знань.

Висновки. В останні роки підвищена увага приділяється загальнокультурному розвитку майбутнього фахівця, яка здійснюється в процесі культурологічної підготовки у технічному ВНЗ, при цьому значний потенціал для її реалізації має позанавчальна діяльність, що організується навчальним закладом. Ефективними формами і методами позанавчальної діяльності є такі, що ґрунтуються на спілкуванні, на вирішенні особистісно і соціально значущих творчих завдань, які пов’язані з поняттям “культурних практик” як способу самореалізації та саморозвитку особистості. Зазначається, що важливою умовою ефективності виховного культуровідповідного середовища є особистість педагога як транслятора культурологічних знань. Враховуючи, які майже необмежені можливості має позанавчальна діяльність вищого навчального закладу, її форми і методи вимагають подальшої розробки.

Література:

1. Болгаріна В.С. Культурологічний підхід до управління школою / В. С. Болгаріна. – Х.: Вид. група “Основа”, 2006. – 112 с.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теорет. и эксперим. психол.исслед. : учеб.пособие для вузов / В.В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 283 с. – (Высшее образование. Классическая учебная книга).
3. Ельчанинов А.В. Записи / А. В. Ельчанинов. – М. : Сов. Россия, 1992. – 202 с.
4. Козырь В.И. Развитие аксиологического потенциала личности в системе дополнительного образования / В. И. Козырь, Н. Р. Литвиненко, И. А. Савицкая // Педагогика. – 2009. - №1. – С. 21-30.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
6. Konakova E. Intercultural Education: A Social Education process / E. Konakova // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції “Англійська мова професійного спрямування: нові обрії” – Донецьк : ДонДУЕТ, 2004. – С. 142-146.
7. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 269 с.
8. Рожков М.И. Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 384 с.
9. Сериков В.В. Образование и личность / В. В. Сериков. – М. : Перемена, 1999. – 376 с.

В статье дана характеристика форм и методов внеаудиторной деятельности как составляющей воспитания, которые доказали свою эффективность в процессе культурологической подготовки студентов технических вузов. Подчеркнуто значение диалоговых форм и “культурных практик” для самореализации личности будущего инженера. Определена роль педагога как транслятора культурологических знаний.

Ключевые слова: *технический вуз, внеаудиторная работа, воспитание, формы, методы, культуросообразная среда.*

In the article forms and methods of extracurricular activities as a part of upbringing which proved to be efficient in the process of the technical university students' cultural training are characterized. The importance of dialogue forms and “cultural practices” is emphasized. The role of the teacher as a transmitter of cultural knowledge is determined.

Key words: *technical university, extracurricular work, upbringing, forms, methods, culture-consistent environment.*

С.П. Нечай, м. Сімферополь

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АУДІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ

У статті розглядається новий напрям професійної діяльності вихователя – аудіальний розвиток дітей. Визначена сутність нового напрямку, що трактується як розвиток слухової чутливості дитини до звукових сигналів довкілля, формування слухових уявлень, а на їх основі уміння орієнтуватися в навколишньому світі, адекватно поводитися відповідно до певної ситуації, уміння осмислювати свої дії. Виходячи з визначення поняття, виділено зміст і принципи роботи вихователя щодо аудіального розвитку дошкільників.

Ключові слова: *звукове середовище, аудіальний розвиток дитини.*

Сучасна дошкільна освіта передбачає освоєння дитиною цілісної картини світу як взаємопов'язаного та взаємозалежного у сферах життєдіяльності: “Природа”, “Культура”, “Люди”, “Я Сам”. Цілісні уявлення картини світу визначають можливість повноцінної орієнтації дитини у світі, його розуміння та взаємодії з ним, тому їх можна віднести до ключових компетенцій дитини.

Звуки навколишньої дійсності можуть нести інформацію різного типу і, у зв'язку з цим, систематизують їх як комунікативні звуки, як звуки, що несуть інформацію про довкілля, і як звуки, що виконують роль регулювальника поведінки та діяльності людини. З огляду на це, проблема вивчення звуку як універсального засобу, завдяки якому у свідомості дитини дошкільного віку конструюється картина світу, порушується з новою гостротою і є однією з актуальних в сучасному дошкільлі.

Питання про те, яким чином на особистість діє її довкілля, у всі часи було в центрі уваги мислителів (В.П.Вахтеров, Л.С.Виготський, П.Ф.Каптерев, П.Ф.Лесгафт та ін.). Накопичений на сьогоднішній день дослідницький досвід (А.С.Белкін, Н.Н.Іорданський, А.Г.Калашников, В.А.Караковський, А.Т.Куракін, Ю.С.Мануйлов, Л.І.Новикова та ін.) включає різні теорії та експериментальні моделі, що відображають залежність середовища від різних чинників (економічних, політичних, соціальних, побутових тощо), а також вплив довкілля на формування життєвого (вітагенного – за А.С.Белкіним) досвіду особистості людини.

Мета цієї статті – розкрити сутність аудіального розвитку дітей дошкільного віку, зміст і принципи роботи вихователя.

Середовище, на думку Ю.С.Мануйлова, “у функціональному відношенні визначається як те, серед чого перебуває об’єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що опосередковує його розвиток” [4, с. 6].

Звукове середовище (“звукове місце існування”, “звуковий пейзаж”, “звуковий ландшафт”, “звукосфера”, “фоносфера”) трактується як цілісне аудіальне поле, що оточує індивіда і що певним чином інтерпретується ним (Г.Орджонікідзе, Т.В.Цив’ян, Р.М.Шефер).

Класифікація звуків як об’єктів слухового сприйняття, запропонована В.Н.Носуленком, відображає якісну відмінність звукових об’єктів акустичного середовища людини з погляду їх специфіки для сприйняття людини:



Автор виділяє звуки, які вже відомі людині з її минулого досвіду, і звуки, що зустрічаються людині вперше. Учений пов’язує це з досвідом людини, національною культурою і тому подібне [6, с. 14].

М.Н.Корешкова поділяє звукове середовище за джерелами звуку: природне середовище; соціальне середовище; предметне середовище; середовище спілкування і стосунків; художньо-естетичне середовище; середовище освітніх закладів; внутрішній духовний світ людини [2, с. 47].

Характеризуючи звукове середовище як складне багатомірне явище, Г.Орджонікідзе умовно поділяє його на декілька пластів:

- 1) фізико-акустический пласт, що включає звуки живої і неживої природи, а також звуки, пов’язані з діяльністю людини, – шумові ефекти, що виникають у побуті, в процесі праці;

- 2) музичний пласт, що сформувався під впливом художньої творчості, – традиційні жанри народної і класичної музики, сучасна музика, живе музичення;
- 3) мовний компонент, питома вага якого зростає у зв'язку з інтенсифікацією громадських стосунків і збільшенням контактів між людьми [7, с. 278].

Отже, шуми, звуки, музика і мова генетично пов'язані між собою. Вони відображають різні сторони життя, різні за якістю, за спрямованістю і мірою впливу на людину.

Культура сприйняття шумової, звукової, мовної і музичної інформації є основою аудіальної культури (С.В.Казакова, А.Ф.Яфальян). С.В.Казакова аудіальну культуру розглядає як у широкому (аудіальна культура суспільства), так і у вузькому (аудіальна культура особистості) значенні. На її думку, аудіальна культура суспільства є сукупністю матеріальних і духовних цінностей, пов'язаних зі сприйняттям, породженням, переробкою і передачею звукової інформації. Аудіальна культура (у вузькому значенні) – інтегрована особистісна якість, в основі якої лежить здатність людини сприймати, інтерпретувати і передавати шумову, звукову, мовну і музичну інформацію [1, с. 65].

Аудіальна культура людини формується в ході її аудіального розвитку. У літературі термін “аудіальний розвиток” використовується лише в нейролінгвістичному програмуванні і ввели його засновники цього напрямку Р.Бендлер і Д.Гріндер. У педагогіці термін “аудіальний розвиток дітей” практично відсутній, проте останнім часом цей напрям починає активно вивчатися як педагогічна проблема в контексті розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку в Росії професором А.Ф.Лобовою [3]. На її думку, аудіальний – це передмузичний розвиток дітей, який базується на умінні слухати, чути і розуміти самого себе, людське оточення, навколишній шумовий, звуковий і музичний світ [8, с. 64]. Дослідниця акцентує увагу на тому, що аудіальна система людини розвивається під впливом не лише облагороджених звуків музичних творів, а й неконтрольованого потоку шумів, звуків навколишнього світу. Дитину оточує постійний шум, крик у групі дитячого садка, на міських вулицях, у залах, де звучить рок-музика, удома, коли увімкнені телевізор, радіо. Вона втрачає природну, натуральну гостроту слуху. Тому мету аудіального розвитку А.Ф.Лобова бачить у тому, щоб навчити дітей розрізняти позитивний і негативний впливи звукового фону, допомогти зрозуміти, осмислити, а отже, й коригувати його [3, с. 17].

На необхідність організації педагогічно доцільного музично-звукового середовища для розвитку дитини дошкільника вказує і М.Н.Корешкова. Дослідницею визначено педагогічно значущі властивості музично-звукового середовища – комплексність, екологічність і естетичність, проаналізовано її педагогічний потенціал. Корешкова підкреслює, що правильно організоване педагогічне середовище сприяє оздоровленню дітей та естетизації їхньої життєдіяльності, що є одним з актуальних спрямувань у вихованні дітей [2, с. 47].

Л.П.Назарова [5] зазначає, що для розвитку слухового сприйняття у дітей в перші роки життя шуми, звуки і музика мають більше значення і певні переваги перед мовою, оскільки володіють більшою інтенсивністю звучання, різноманітні за своєю частотною характеристикою, не потребують великого словникового запасу для визначення назви звука і швидше засвоюються дітьми.

Однак багато дослідників вказують, що, живучи серед звукової різноманітності і багатства, діти з моменту, коли опановують мову, мало звертають уваги на шуми і звуки навколишньої дійсності, залишаються немовби “глухими”. У той же час звуки є розпізнавальними орієнтирами, що мають важливе сигнальне значення – звуки, які видають іграшки, предмети, тварини, птахи, а також звуки, пов’язані з працею людини (гудки, дзвінки, свистки тощо). Знання птахів, тварин, конструктивних особливостей предметів, принципу дії пристроїв тощо допомагає в опануванні синтезу й аналізу складних звукових сигналів. Слухові враження позначаються словами. Слово закріплює і допомагає усвідомити ці враження. Уміння слухати, прислухатися, давати словесний опис звукам виховує активну спрямованість уваги. Широке використання слуху в процесі орієнтування, пізнавальної і трудової діяльності виробляє здатність до тонкої диференціації звукових подразників, локалізації звуку в просторі, удосконалює аналізатори. Добре розвинене слухове сприйняття є необхідною умовою як під час ознайомлення з оточенням, так і під час самостійних пересувань. Чим більшим числом джерел звуків оперуватиме дитина, тим легше їй орієнтуватися в просторі (В.П.Єрмаков, Л.І. Переслені, А.І.Сорокіна, Г.А. Якунін та ін.).

Таким чином, звукова інформація має особливе значення у пізнанні дитиною навколишнього світу і формуванні її особистісних якостей. Вона допомагає дитині розпізнавати реальні події,

правильно реагувати і поводитися в акустичному просторі. Завдяки сприйняттю аудіальних сигналів відбувається збагачення й уточнення слухових вражень і уявлень дитини про довкілля. Під впливом звукових стимул-реакцій розвиваються сенсорні здібності, психічні процеси. У процесі ознайомлення зі звуками навколишньої дійсності відбувається формування і розвиток слухової функції, загострення слухової чутливості, поліпшення звукових диференціювань.

На сьогоднішній день слід визнати, що в теорії і практиці дошкільної освіти виховання слухового сприйняття (аудіальний розвиток) дітей ведеться обмежено. Причинами такого явища є, по-перше, недостатня вивченість цієї галузі педагогічної діяльності, по-друге, знання про звукову сферу навколишньої дійсності у всьому її різноманітті набуваються й усвідомлюються, в основному, в контексті інших проблем.

Так, аналіз основних програм розвитку дітей дошкільного віку, чинних під час незалежності Україні (“Дитина”, 1993; “Малюк”, 1999; “Я у Світі”), свідчить, що вміння слухати й чути звуки навколишнього середовища, а також звуки й інтонації мовлення, розрізняти їх, наслідувати тощо формуються під час розвитку мовленнєвої діяльності дітей. Вміння розрізняти та відтворювати різні властивості музичного звуку, відтворювати голосом окремі звуки тризвуку, відстукувати на ударних інструментах чи плесканням у долоні різні ритми здійснюється під час музичного виховання дошкільнят. Застосовувати й удосконалювати способи, вміння слухового обстеження предметів здійснюється під час сенсорного розвитку малюків.

Слід зауважити, що в останні роки науковці звертають особливу увагу на необхідність вміти диференціювати звуки навколишнього середовища і навчати цього дошкільників під час формування у них екологічної культури (Н.В.Лисенко, 2009; З.П.Плохій, 2010).

На нашу думку, аудіальний розвиток дітей мусить мати цілісний характер, бути самостійним напрямом у роботі вихователя, що інтегрує такі напрями його роботи: сенсорне виховання, розвиток мовлення, математичний розвиток, ознайомлення з оточенням, формування екологічної культури і музичне виховання, тому що висока чутливість, цілісність сприйняття світу дають дитині можливість якнайповніше, об’ємно, швидко і, головне, точно опанувати досвід.

На нашу думку, аудіальний розвиток дитини полягає в розвитку її слухової чутливості до звукових сигналів довкілля,

формуванні слухових уявлень дитини, а на їх основі уміння орієнтуватися в навколишньому світі, адекватно поводитися відповідно до певної ситуації, уміння осмислювати свої дії.

Відповідно до визначення поняття “аудіальний розвиток дитини” нами виділено 4 етапи навчання, кожен з яких має свою мету і пріоритетні завдання.

1-й етап. Мета – ознайомлення дітей з предметами, іграшками, музичними інструментами як джерелами звуків, їх назвами, функціональним призначенням; ознайомлення з шумами і звуками (природними, музичними, пов’язаними з діяльністю людини); формування умінь пов’язувати звук з його джерелом; навчання реагувати на звукові стимул-реакції; співвідносити іграшку у вигляді тварини (птаха) з відповідним звуконаслідуванням (собака – “ав-ав”, кішка – “няв-няв”, півень – “ку-ку-рі-ку”, курча – “пі-пі”); розвиток орієнтувально-дослідних реакцій на звуки; навчання фіксувати в мовних висловах назви предметів, музичних інструментів і дій з ними.

2-й етап. Мета – формування диференційованого сприйняття звуків навколишньої дійсності, музичних інструментів, голосу людини й ознайомлення дітей з властивостями звуків (тривалість, тембр, висота, динаміка); формування уміння дошкільників зосереджувати увагу на звуках; уміти звуконаслідувати голоси дорослих тварин (птахів) та їхніх дитинчат (наприклад, низьке звуконаслідування відповідає голосові дорослої кішки, а високе – кошеняткам); відрізнити звуковий сигнал від інших; визначити властивості звуків; порівнювати, знаходити їх схожість та відмінність; визначити послідовність звучань, що складається з 2-3 звуків.

3-й етап. Мета – формувати знання про звукові властивості різних матеріалів (з дерева, металу, скла, гуми, пластику); навчання орієнтуватися у звуковому просторі (локалізувати і визначити місцезоташування джерела звуку: вгорі, внизу, попереду, ззаду, зліва, справа; напрям руху звуку і його джерела в просторі: “по колу” за годинниковою стрілкою і проти неї; міняти напрям свого руху залежно від джерела звуку під час ходьби, бігу, в різних умовах); уміти розрізнити за тембром голоси однолітків і людей з найближчого оточення; вивчити можливості свого голосу й апарату артикуляції (говор, шипіння, крик, свист, шепіт, скандування, глісандування, спів); розпізнавати мову веселої, щасливої, сумної, переляканої, сердитої людини; навчити елементарних навичок гри на

музичних інструментах і дати знання різних способів звуковидавання, які допоможуть дитині передати прості музичні образи (сигнал клаксона автомобіля, стукіт копит тощо).

4-й етап. Мета – формування уявлень про предмети, явища навколишньої дійсності, слухові уявлення (звуки предметів, зроблених з одного матеріалу (наприклад: стук у двері, стук дятла в лісі, стук дерев'яних ложок тощо), поведінки і діяльності залежно від звукових сигналів та шумів (засвоєння таких понять як “назустріч”, “наближення ззаду”, “зліва направо” і “справа наліво”); навчити дітей адекватно реагувати на звукові стимули, осмислювати свої дії (на звуки дзвінка у двері запитувати: “Хто прийшов?”, на звуки крапель води з крана – закривати кран, на звуки сильного вітру і гуркоту грому – закривати вікно, на сигнали машини – стояти, на дзвінки телефону – відповідати тощо); виділяти зі звучання окремі звукові потоки, вміти на них зосереджувати свою увагу, визначати серед багатьох звучань найважливіші для життя (наприклад, поєднання звуків грози (шум дощу та гуркоту грому) і звуків, що належать поїздові (гудки і стукіт, скрип коліс); навчити самостійно передавати у мові спектр людських почуттів; озброїти їх практичними уміннями та навичками, які можна надалі використовувати у реальному житті (наприклад, для того, щоб не запізнитися в дитячий садок, необхідно встати разом із дзвінком будильника; для того, щоб умитися, необхідно відкрити кран, а після умивання – його закрити, вибирати одяг, відповідно до дощової, вітряної погоди тощо); збагачувати особистий досвід дітей імпровізації з музичними звуками (тембральне, ритмічне, мелодійне) та імпровізації під музику (графічне, пластичне) .

Принципи роботи вихователя щодо аудіального розвитку дошкільників.

Принцип доступності враховує актуальний рівень сформованості слухового сприйняття: перехід від грубих диференціювань до тонших. Наростання труднощів виражається:

1. Від слухових стимул-реакцій, що сильно відрізняються за звучанням, до ближчих, а потім до таких, що ледь відрізняються. Наприклад, спочатку діти порівнюють дитячі музичні інструменти, що належать до різних груп: ударні (барабан) і духовий (дудка). Потім порівнюють інструменти, які відносяться до однієї групи: ударної (барабан-бубон), а в кінці порівнюють інструменти, які ледь відрізняються один від одного (бубон-румба або металофон – трикутник).

2. Розширення обсягу звукового матеріалу, що пред'являється: збільшується кількість предметів, іграшок, інструментів, дій з ними.

3. Засвоєння звуків, що пред'являються, відбувається на різному матеріалі, в новій ситуації: від конкретного до абстрактного (наприклад, від сигналу вантажної машини до ідентичних сигналів автобуса, тролейбуса, маршрутної таксі, легкової машини); від іграшок, предметів, музичних інструментів до їх зображень на картинках, графічних зображень; від сприйняття предметів на зорово-слуховій основі до сприйняття на слухо-зоровій основі, а потім лише на слух; від спільних дій педагога і дитини до виконання завдань дитиною за словесною інструкцією.

4. Від сприйняття одного джерела звуку до одночасного сприйняття декількох джерел звуку.

5. Від визначення звуків безпосередньо після звучання до визначення звуків з відстроченням у часі.

6. Від віддзеркалення в мові лише джерела звуку до віддзеркалення в мові джерела звуку, його точного місцерозташування або напряму руху, а також переліку усіх властивостей звуку.

Принцип повторюваності. Цілеспрямоване проведення дидактичних ігор, спрямованих на сприйняття звуків навколишньої дійсності, повторюваність багаторазово на різному матеріалі, а також у різних видах діяльності.

Принцип наочності полягає в тому, що всі звуки, пропоновані дітям, пов'язуються з явищами, діями, предметами, іграшками, музичними інструментами, картинками. У даному принципі необхідно поєднувати різні види наочних засобів: демонстрування дії, предмета тощо; показ картинок, ілюстрацій; прослуховування звуку, що видається самим предметом; прослуховування звуку, записаного на магнітну плівку і співвіднесення його з предметом, ілюстрацією; слухання звуків навколишньої дійсності, побутових і природних шумів у процесі спостереження за явищами природи, видами транспорту, тваринами, птахами тощо.

Принципи міцності, систематичності і послідовності, що базуються на наявному досвіді і на тих знаннях, яких діти набули на різних заняттях у процесі навчання. Пропонований матеріал поступово збільшується за обсягом, ускладнюється за змістом.

Принцип свідомості й активності має на увазі правильне сприйняття звукового матеріалу на слух та осмислення його змісту.

На основі використання логічних операцій порівняння, зіставлення, протиставлення сприйманого матеріалу, як за змістом, так і за формою, у дітей формуються уміння розрізняти на слух шуми і звуки (природні, музичні, пов'язані з діяльністю людини).

Ефективності сприйняття звукового матеріалу сприяє спільна діяльність двох аналізаторів: зорового і слухового. Діти сприймають матеріал спочатку на зорово-слуховій основі (знайомство з предметом, його властивостями, в т.ч. звуковими), потім на слухо-зоровій основі (визначення і вибір на слух іграшки, предмета, дії) і в кінці, діти спираються лише на слухове сприйняття без опори на зір (слухове сприйняття – усна відповідь, адекватна дія і так далі).

Послідовне пред'явлення звукового матеріалу для розрізнення забезпечує ефективність формування слухових уявлень. Зоровий аналізатор допомагає утримати в пам'яті образ предмета (демонстрування предмета, іграшки, дії), а слуховий аналізатор сприяє утриманню в пам'яті аудіального образу, його звучання (звук видається іграшками, предметами, через дії з ними).

Принцип особистісно-орієнтованого підходу до кожної дитини з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей: гостроти слуху, стійкості уваги, старанності, інтересу до занять, рівня розвитку мови і загального розвитку.

Отже, ознайомлення зі звуками навколишньої дійсності мусить мати цілеспрямований характер, проводитися в різних видах дитячої діяльності і в певній послідовності: від розвитку орієнтовної реакції на звуки через їх сприйняття, диференціацію, формування уявлень і осмислення, до адекватного використання їх як сигналу до дій. Процес ознайомлення зі звуками навколишньої дійсності є ефективним при використанні різних прийомів: організації практичних дій дитини з предметами, пригадування, відтворення, порівняння, аналізу й узагальнення сприйнятих звуків.

Висновки. Багатьма дослідженнями доведено: здобутки дошкільного віку суттєво впливають на весь подальший шлях розвитку людини, її становлення як особистості, суб'єкта власної життєдіяльності (А.Богуш, З.Борисов, О.Кононко, С.Ладівір, З.Плохій, Т.Поніманська та ін.) Критичне осмислення сучасної теорії і практики дошкільної освіти засвідчує, що аудіальний розвиток дитини ще недостатньо реалізований у педагогічній практиці. Відтак нагальним стає наукове та практичне забезпечення цього напрямку роботи з дошкільнятами.

Література:

1. Казакова С.В. Аудиальная культура : сущность, структура, функции / Светлана Викторовна Казакова // Искусство и образование . – 2010. – № 6(68). –С. 57–68.
2. Корешкова М.Н. Формирование готовности студентов к организации музыкально-звуковой среды в работе с детьми 6-7 лет : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мария Николаевна Корешкова. – М., 2003. – 136 с.
3. Лобова А.Ф. Аудиальное развитие детей [Текст] : Учебное пособие для педагогов / Алла Фёдоровна Лобова. – Екатеринбург. : “Урал. гос. пед. ун-т”, 1999 . – 160 с.
4. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов; под ред. Л. П. Новиковой. – Кустанай : МЦСГ, 1997. – 224 с.
5. Назарова Л.П. Методика слуховой работы в школе слабослышащих / Л. П. Назарова. – М. : Просвещение, 1981. – 120 с.
6. Носуленко В.Н. Психология слухового восприятия / Валерий Николаевич Носуленко. – М. : Наука, 1988. – 214 с.
7. Орджоникидзе Г.Ш. Звуковая среда современности / Г. Орджоникидзе // Музыкальный современник : статьи / Гиви Шиоевич Орджоникидзе. – М. : Советский композитор, 1983. – Вып. 4. –С. 272-304.
8. Яфальян А.Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов. / А. Ф. Яфальян. – Ростов н/Д :Феникс, 2008. – 380 с.

В статье рассматривается новое направление профессиональной деятельности воспитателя – аудиальное развитие детей. Определена сущность нового направления, которое трактуется как развитие слуховой чувствительности ребенка к звуковым сигналам окружающей среды, формирование слуховых представлений, а на их основе умение ориентироваться в окружающем мире, адекватно вести себя в соответствии с определенной ситуацией, умение осмысливать свои действия. Исходя из определения понятия, выделено содержание и принципы работы воспитателя по аудиальному развитию дошкольников.

Ключевые слова: звуковая среда, аудиальное развитие ребенка.

New direction of teacher's/tutor's activity - audial development of children is examined. New direction essence treated as hearing sence development of the child to the sound signals of the environment, formation of hearing imaginations and according to their background the ability to think out own actions is defined. Outcoming from the defining the notion contents and principles of teacher's/tutor's work on audial development of pre-school children.

Key words: sound environment, audial development of child.

Т.В. Петренко, м. Київ

СТАН ВИХОВАННЯ САМОПОВАГИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ

Стаття присвячена діагностиці вихованості самоповаги в студентів коледжу. На основі застосованих діагностувальних методик були визначені рівні досліджуваної якості, показані труднощі та специфіка досліджуваного явища.

Ключові слова: самоповага, студенти, творча особистість, самореалізація.

В умовах орієнтації усіх сфер суспільного життя на гуманістичні цілі і загальнолюдські цінності особливого значення набуває проблема виховання у молоді найважливіших моральних якостей та формування відповідної до них поведінки. Виховання самоповаги свідчить про гуманістичну зорієнтованість суспільства, певні демократичні процеси і виступає важливою умовою оздоровлення суспільства в цілому і мікросоціуму зокрема, чому сприяє атмосфера доброзичливості, поваги та ціннісного ставлення до людини, ставлення до неї не як до засобу, а лише як до мети.

Гуманістична цінність самоповаги полягає у зверненні до людини, її внутрішнього світу, підтримці в ній тих сутнісних сил, які забезпечують її самореалізацію у житті, віру у власні сили, здібності, можливості.

У той же час навчально-виховний процес у коледжі спрямований на формування системи вищих цінностей, а також на формування гуманної і творчої особистості. Важливим напрямком цієї роботи є гуманізація особистісних потреб у підтримці і визнанні, формування ціннісного самоставлення, через інтеріоризацію найважливіших цінностей моралі.

Підготовка молоді до життя у цивілізованому суспільстві залежить від того, наскільки вдалось педагогам створити сприятливі педагогічні умови та прищепити вихованцям повагу до себе.

Різні аспекти виховання самоповаги досліджували Р.Бернс, І.Чеснокова, К.Блага, І.В.Єгоров, М.І.Лісіна, О.Н.Пахомова та ін.

Метою нашої статті є дослідження стану вихованості самоповаги в студентів коледжу.

Педагогічна діагностика констатувального експерименту опиралась на критерії, які були визначені нами, виходячи із структури поняття “самоповага”.

Так, у ході пілотажної бесіди зі студентами першого курсу ми спробували виявити, як вони розуміють поняття “самоповага”. В результаті аналізу отриманих відповідей, нами було виділено чотири групи студентів, які розкривали зазначене поняття через різноманітні ставлення.

Так, до першої групи (35,5 %) увійшли студенти коледжу, які розкривають поняття “самоповаги” через ставлення до суспільних норм, цінностей і моральних приписів. Найбільш типовими серед студентів цієї групи були такі відповіді: “Мати самоповагу означає дотримуватися законів України” (Марк С.), “Самоповага – це здатність ставитись до себе як до повноцінного члена суспільства, що користується всіма його правами і свободами” (Ігор Д.), “Людина з високим рівнем самоповаги завжди дотримується моральних норм і правил етикету” (Аліна К.), “Самоповагу визначає сумлінне виконання своїх професійних обов’язків” (Антон Г.) та ін. На жаль у відповідях цієї групи часто не враховувалося ставлення особистості до самої себе.

До другої групи (52,4 %) увійшли студенти, які тлумачили самоповагу через ставлення до інших людей. Серед відповідей найчастіше зустрічались такі: “Поважати себе, означає – поважати цінності, погляди і вчинки інших людей” (Мирослава С.), “Ставитись до людей так, як би ти хотів, щоб ставились до тебе” (В’ячеслав Р.), “Бути толерантним, цінувати себе і інших” (Ніна К.), “Не принижувати інших” (Руслан М.), “Враховувати думки тих, кого поважаєш” (Микола Ш.). І хоча у відповідях цієї групи поза увагою все ще залишається самоставлення і самовплив особистості, вони змогли виявити залежність самоповаги від оцінки оточуючих.

І третю групу (8,5 %) склали відповіді студентів, які розглядають самоповагу в першу чергу, через ставлення людини до самої себе. Серед висловлювань зустрічаються такі: “Самоповага – це повага до самого себе. Я думаю, що самоповага – моральне почуття, в якому виражається повага до себе як до особистості, що ґрунтується на визнанні своєї гідності. Самоповага являється позитивним мотивом поведінки і досягнення, оскільки воно допомагає людині у подоланні труднощів і власних вад заради досягнення поставленої мети. Самоповага допомагає людині у законному захисті своєї людської гідності” (Юлія Л.), “Поняття “самоповага” передбачає прийняття

себе і усвідомлення власної гідності, позитивне ставлення до себе” (Софія М.), “Не зраджувати собі і своїй життєвій позиції” (Віктор С.), “Людина з високим рівнем самоповаги не вважає себе кращою за інших, а просто вірить в себе” (Людмила С.)

Водночас незначну групу (3,8 %) складають відповіді дітей, які пов’язують самоповагу з релігійною, а не гуманістичною мораллю і етикою. Серед відповідей: “Самоповага – це повага до себе, повага образу Божого, який є в людині. Мабуть це правильне усвідомлення того шляху, який Бог дає людині” (Любов Б.), “Самоповагу можна виховати. Церква дає краще виховання самоповаги, ніж світське життя” (Яна Ч.)

Більшість студентів переконані у тому, що значення самоповаги полягає у тому, щоб зберегти себе і своє “Я” у будь-якій ситуації, за будь-яких обставин (41,2%), любити себе і сприймати таким як є (35,6%), примножувати свої позитивні риси (31,9%), не мати шкідливих звичок (28,7%), постійно самоудосконалюватися (21,2%), вірити в себе (19,9%), працювати над своїм розвитком (14,6%), розуміти самого себе, свою душу (9,5%), бути взірцем для наслідування (2,5%), здійснювати гідні вчинки (2,0%), завжди бути людиною (1,2%).

Розмірковуючи над тим, які саме вчинки свідчать про високий рівень самоповаги значна частина студентів не змогла дати чіткої і конкретної відповіді, зазначивши лише, що “у кожної людини вони індивідуальні” (22,3%), ще частина студентів зауважила, що це позитивне ставлення до себе, однак не зуміла розмежувати позитивне ставлення до себе і егоїзм (32,7%), що свідчить про фрагментарність знань студентів. У своїх відповідях третина студентів звернула увагу на недопустимість аморальних вчинків (33,1%), пов’язуючи самоповагу з високою мораллю. Також студенти переконані, що на самоповагу мають вплив успіхи (9,4%), результати праці (7,5%), досягнення (6,1%).

На думку студентів, самоповага особистості має виявлятися і в побуті, і в духовному житті. “Починаючи від чистоти приміщення, де людина живе, закінчуючи коханням” (66,3%), “найчастіше у критичних ситуаціях” (28,7%), “особливо, коли людину всіляко принижують, не рахуються з її думкою” (3,1%) і не замислювалися над цим питанням (1,9%).

Підсумовуючи бесіду, 82,4% студентів коледжу відзначили, що для них самоповага є визначальною моральною якістю, тоді

як для 17,6% вона є не самою значущою, що свідчить про нерозуміння значною частиною студентства ролі самоповаги у власному житті.

Студенти також мали змогу висловити свої думки про самоповагу в дискусії на тему: “Чи небезпечна втрата самоповаги?”. Серед чинників, які руйнують самоповагу особистості або негативно на ній позначаються, студенти назвали слабкість сили волі самої особистості (18,5 %), бажання за будь-яку ціну досягти мети (16,6%), жити красиво (15,0%), розголошення чужої таємниці (12,9%), конформізм (9,5%), зрада своєї мрії, мети (6,9%), надмірна улесливість (5,2%), духовне і душевне лакейство (4,5%), алкоголізм (3,9%), наркоманія (1,5%), продажність (1,5%), невлаштованість у житті (1,0%), поступливість власними принципами (1,0%), безвідповідальність (0,5 %), низька самооцінка (0,5%), нехтування моральними нормами співжиття у суспільстві (0,5%), нерозуміння сенсу власного життя (0,5 %).

У ході дискусії студенти висловили такі думки: “Деколи, щоб зрозуміти, що ти себе не поважаєш, ти маєш пройти з зав’язаними очима частину свого життя. І раптом усвідомити, що тобою користуються наче річчю чимало років. Приходить прозріння і лише тоді починаєш вчитися самоповаги. Відбувається духовне зростання, а всі життєві втрати вчать розуміти, прощати, любити – і все це дає сили для зростання самоповаги. Звичайно шкода, що приходиться вчитися поважати себе” (Владислава С), “Втрата самоповаги небезпечна тим, що при цьому відбувається втрата морального фундаменту, що позначається на вчинках людини і в ставленні до інших” (Роман Ш.), “Небезпека втрати самоповаги полягає у тому, що людина втрачає образ Божий і занурюється лише в себе і деформується” (Наталія Л.), “Внаслідок втрати самоповаги людина стає нездатною до досягнення життєвих цілей і задач. Знижується самооцінка, втрачається сенс життя” (Олена Ч.), “Втрата самоповаги означає втрату самого себе, втрату в собі людини. Спочатку – це духовна смерть, а потім і фізична. Однак самоповагу у собі можна виховати. Потрібно спробувати зрозуміти себе, оточуючих людей, взяти на себе відповідальність. Потрібно зрозуміти, що втрата самоповаги веде до самознищення, натомість її виховання веде до відродження” (Ніна К.), “Низький рівень самоповаги може мати серйозні наслідки, породжуючи чимало труднощів у спілкуванні і міжособистісній взаємодії” (Валерій К.).

Подальше опитування показало, що 47,2% студентів коледжу переживали кризу самоповаги, що було пов'язано з переорієнтацією цінностей (19,8%), невизначеністю у виборі професії і подальшого навчання (7,5%), з навчанням у школі, глузуванням однокласників (6,9%), проблемами підліткового віку (6,5%), переживаннями, пов'язаними із власним характером (6,5%). Також 57,5% студентів заявили, що не переживали кризи самоповаги.

Студенти зауважили, що в такій складній ситуації з ними поруч були їхні друзі (26,8%), батьки (18,9%), сестри (16,5%), брати (10,8%), педагоги (6,8%), психологи (5,6%). Довелось розраховувати лише на себе – 4,2% опитаних студентів. І дотепер не знають як вчинити правильно – 10,4% респондентів. Отже, студенти коледжу у складних життєвих ситуаціях в основному орієнтуються на ровесників, лише у тих випадках, коли вони усвідомлюють свою безпорадність звертаються до батьків чи педагогів, що можна пояснити віковими особливостями студентів коледжу.

Молоді люди переконані, що втрата самоповаги може обернутися руйнацією особистості (11,8%), суїцидами (10,5%), проявами девіантної поведінки (10,1%), агресії (9,5%), недовірою до людей (8,2%), втратою життєвої мети (7,9%), інтересу до життя (6,5%), сенсу життя (5,9%), безробіттям (3,6%), відсутністю улюбленої діяльності (2,8%), деградацією (2,4%), зламаним життям (1,9%), підлабузництвом (1,5%), покірним виконанням чужих забаганок (1,1%), неповагою до оточуючих, виникненням негативної залежності (алкоголізм, наркоманія, тютюнопаління) (0,5%). Однак, не зважаючи на в цілому правильні відповіді, зовсім невеликий відсоток опитаних (0,5%), звернули увагу на втрату людської гідності. Ще 15,3% не змогли спрогнозувати наслідків втрати самоповаги, пояснюючи це тим, що поки не замислювалися над цим запитанням, що свідчить про поверхове ставлення до проблеми самоповаги особистості.

На думку студентів коледжу, людей, які переживають кризу самоповаги можна переконати їх у тому, що вони сильні (19,9%), цілком можуть зарадити собі (15,7%), потрібно завжди сподіватися на краще (12,1%), підвищувати самооцінку (8,6%). Таких людей потрібно підтримувати (7,4%), можна поділитися своїм життєвим досвідом (5,2%), навести приклади з власного життя (4,6%) чи з життя своїх знайомих (2,5%). Водночас значна група студентів (17,2%) вважає, що людина, у такий складний період, повинна розраховувати тільки на себе, що говорить про

стремління дітей цього віку до особистісної автономії. Ще 6,8% опитаних студентів не знають, що порадити у такій ситуації.

Студенти радять у такій ситуації звертатися до батьків (29,3%), викладачів (20,8%), психологів (15,2%), друзів (10,8%), людей, які пережили таку ж кризу (7,5%), відвідати ті місця, де відчуваєш себе затишно (6,9%), опиратися на непересічні цінності (3,8%), знайти відповідь в Інтернеті (2,6%), художній літературі (1,9%), релігії (1,2%).

Біля 70,4% студентів зізналися у тому, що вони принижували інших людей. Це було пов'язано з бажанням помститися за образу (23,2%), навмисно зробити боляче (17,6%), вказати на якісь невірні вчинки (15,1%), самоствердитись (9,8%), заслужити авторитет у колі ровесників (3,2%), виглядати більш престижним (1,5%), що говорить про недостатньо сформоване ціннісне ставлення до іншої людини і до себе самого. Ще 10,5% відверто нікого не принижували, робили це завуальовано через жарт, розіграш, створювали якусь ситуацію. І не мали на меті когось принизити 9,1% студентів.

Водночас студенти проаналізували ті ситуації, коли вони самі переживали приниження. Принизливими для себе вони визнали:

- *непорозуміння в сім'ї* (недовіра (35,8%), прискіпування (27,1%), бажання отримати інформацію про власних дітей від друзів, знайомих (17,5%), помилкові узагальнення (9,6%), порівняння на користь більш успішних друзів чи товаришів (7,8%), негативне прогнозування (7,5%), бажання контролювати повсякчасно дітей (5,9%), байдужість близьких людей до творчої діяльності (5,5%), байдужість батьків до особистих проблем дітей (4,6%), нав'язування власної думки (3,2%), перенесення власних стереотипів на життя дітей (1,2%), фінансовий тиск (1,0%));
- *проблеми з друзями та коханими* (розголошення конфіденційної інформації (14,9%), заздрість (14,5%), плітки (10,6%), зрада близької людини (5,8%), лицемірство (4,9%), грубість (2,5%));
- *вияви громадської думки* (ігнорування (10,9%), чуже бажання самоствердитися за чужий рахунок (9,6%), бажання завадити виконанню обов'язків (3,1%), негативна оцінка результатів роботи (2,6%), насмішки (1,2%), невічливість (1,0%));
- *випадкові прояви негативного ставлення сторонніх людей* (безпідставні звинувачення чи вимоги (37,8%), брутальна лайка (35,2%), хамство (10,6%), певні фізичні дії (1,0%)).

На думку студентів, далеко не у всіх цих ситуаціях потрібно з'ясовувати стосунки з оточуючими. Звичайно, варто звертати увагу на близьких людей (20,3%), людей з почуттям власної гідності (19,8%), з повагою ставитися до чужої думки і переконань (19,1%), дарувати людям тепло і позитивну енергію (14,6%), ставитися до людей так, якби ти хотів, щоб ставилися до тебе (10,8%), постійно контролювати себе (7,6%), намагатися опанувати себе у будь-якій ситуації (3,8%), однак, якщо це можливо уникати спілкування з хамами (2,4%), не піддаватися на провокації (1,0%), прагнути бути ввічливим (0,6%). Всього в опитуванні брали участь 499 студентів коледжів.

Отримані дані у ході проведеного нами констатувального етапу експерименту та педагогічного спостереження, що будувалося на характеристичних параметрах самоповаги, дозволили виявити рівні вихованості самоповаги у студентів коледжу на основі зіставлення знань, мотивів та реальної поведінки з визначеними нами критеріями і показниками.

Високому рівню вихованості у студентів коледжу самоповаги (9,8%) властиві систематизовані знання про самоповагу, глибокі судження про її сутність, інтерес до самопізнання. Студенти цієї групи усвідомлюють значущість самоповаги в особистому житті. У своїх вчинках студенти керуються гуманістичними мотивами. Знання про самоповагу адекватні мотивам і поведінці. Як правило, студенти позитивно і об'єктивно оцінюють себе, позитивно ставляться до себе, приймають свої особистісні якості, виявляють незалежність думки, наполегливість у відстоюванні власної точки зору. Можна також відмітити тенденцію до лідерства, готовність працювати над собою, володіння навичками самовиховання.

Для студентів з оптимальним рівнем (21,5%) характерні добре розвинені почуття симпатії, привабливості для самого себе. Водночас можна відмітити неповні і несистематизовані знання про самоповагу, непостійний інтерес до самопізнання, а також невдоволення окремими особистісними якостями, самооцінка переважно об'єктивна. Моральні переживання і емоції є стійкими. Мотиви поведінки можуть змінюватися, в залежності від ситуації і бути як гуманістичними, так і конформістськими. Студенти цієї групи у більшості є оптимістичними з високим рівнем домагань, швидко приймають моральні рішення, відкриті до співпраці, здатні витримати конкуренцію, відстоювати інтереси свої та інших. Студенти коледжу усвідомлюють необхідність самовпливу

і самовиховання, однак при сформованості навичок, робота над собою є непослідовною і несистематичною.

Студенти коледжу з середнім рівнем (36,2%) характеризуються неповними і однобічними знаннями про самоповагу, нестійким інтересом до самопізнання. Фрагментарні знання негативно позначаються на ставленні до себе та оточуючих, оскільки у ситуаціях невдачі студенти цієї групи схильні бачити причини в інших людях і подіях, звинувачуючи їх або в фатальній неминучості чи власній невезучості. Самооцінка завищена або занижена. У їхній поведінці домінують мотиви конформізму та егоїзму. У своїх діях схильні до компромісів, здатні поступитися власними моральними принципами, легко піддаються думці оточення або навпаки недовішливо скептичні, надмірно чутливі до критики, залежно-слухняні мають потребу у теплих стосунках з товаришами, бурхливо реагують на неувагу і грубощі оточуючих людей. Робота над собою ведеться під тиском суспільних вимог, щоб уникнути покарання чи заслужити заохочення.

Низький рівень вихованості самоповаги у студентів коледжу (32,5%) визначається обмеженими чи невірними знаннями про самоповагу та форми її вияву. Студенти цієї групи далекі від свого Я, погано розуміють себе, невпевнені у собі, їм складно пояснювати причини своїх емоційних станів, мають низький самоінтерес. Недостатній розвиток мотиваційної сфери негативно позначається на поведінці студентів, які часто виявляють імпульсивність і неадекватність. У них нерозвинені навички самокерівництва, високий рівень самозвинувачення, або навпаки вони схильні приписувати відповідальність за власні невдачі іншим, авторитарні по відношенню до інших, відокремлені, замкнуті, надчутливі до критики. Їхню поведінку визначають також висока конфліктність, песимістичність, уникнення широких контактів, несформованість навичок самовиховання та небажання щось змінити у собі.

Кількісні та якісні результати дозволяють стверджувати відсутність у більшості педагогів і кураторів груп системи роботи у вихованні самоповаги у студентів коледжів. Це викликано як суб'єктивними, так і об'єктивними причинами розвитку теорії і практики сучасного виховання і пов'язано з новими реаліями життя і педагогічної практики, що ставить перед сучасними педагогами нові завдання етичного характеру, які потребують теоретичного і організаційного рішення, що зумовлено актуальністю гуманістичних концепцій. Це змушує освітян переглянути освітні і виховні цілі, звернутися до тих гуманістичних цінностей, які є адекватними сучасним запитам і вимогам суспільства.

Література:

1. Сычев Ю.В. Микросреда и личность : философские и социологические аспекты/ Ю. В. Сычев. – М. : Мысль, 1974. – 192 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; под ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад.пед.наук. України; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Карпенчук С.Г. До вершин досконалості... Науково-методичний посібник з проблем самовиховання/ Світлана Григорівна Карпенчук. – Рівне : Волинські обереги, 2009. – 260 с.
5. Русаков А.С. Соловейчик / А. С. Русаков, А. М. Лобок. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007. – 224 с.
6. Кун Д. Основы психологи: Все тайны поведения человека/ Д. Кун. –СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 864 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2-х т./ Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т.2. – 328 с.
8. Кулаков Р.С. Психологічні особливості самооцінки й професійних домагань особистості в ранній юності / Р. С. Кулаков // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія: [зб.наук.праць / За ред. С. Д. Максименка. – К. : ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”], 2008. – Т.Х, Вип.7. – С. 230-240.
9. Терлецька Л.Г. Самоаналіз як метод самопізнання і досягнення особистістю психічного здоров'я / Л. Г. Терлецька// Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. – К. : КНУ, 2003. – Вип.16. – С. 97-100. – (Серія “Соціологія. Психологія. Педагогіка.”).
10. Кононко О.Л. Самопізнання і самоставлення як особистісні феномени дошкільного дитинства / О. Л. Кононко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб.наук.праць Інституту проблем виховання. – К. : ТОВ “Імекс-ЛТД”, 2008. – Вип.11. – С. 15-24.

Статья посвящена диагностике воспитанности самоуважения у студентов колледжа. На основе примененных диагностических методик были определены уровни исследуемого качества, показаны трудности и специфика исследуемого явления.

Ключевые слова: *самоуважение, студенты, творческая личность, самореализация.*

The article is devoted diagnostics of breeding of self-esteem for the students of college. On the basis of the applied diagnostic methods the levels of the probed quality were certain, difficulties and specific of the probed phenomenon are rotined.

Key words: *self-respect, students, akt person, self-realisation.*

УДК 379.835

С.Г. Пішун, м. Суми

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СТРУКТУРІ ВІЛЬНОГО ЧАСУ

У статті аналізується виховний потенціал дозвілля та можливості його впливу в структурі вільного на розвиток особистості студента.

Ключові слова: виховання, вільний час, діяльність, дозвілля, студентська молодь, формування, розвиток особистості.

Повільний соціально-економічний розвиток суспільства, розбалансованість у сфері виробництва, ускладнення суспільних відносин, втрата молодіжним середовищем загальнолюдських цінностей, процес перебудови – актуалізують проблему забезпечення безперервності виховного впливу, диктують необхідність використання виховного потенціалу всіх сфер життєдіяльності особистості, включаючи сферу вільного часу. Стан нинішньої системи виховання в цілому можна охарактеризувати як складний, що пов'язаний з розпадом основних цілеутворюючих елементів виховної політики, пошуком нових орієнтирів в навчанні і вихованні. Відбуваються зміни ціннісних орієнтації у різних соціально-демографічних груп населення України, зокрема у молоді і, перш за все, у представницької її частини – студентства. Студентство як найбільш освічена і соціально активна макрогрупа молоді особливо гостро відчуває зміни, що відбуваються в житті суспільства. Внаслідок відомих інноваційних і деструктивних тенденцій у суспільному розвитку відбувається зростання прагматизму та індивідуалізму, що фіксується у молоді й зокрема студентства.

Значна роль у вихованні соціально орієнтованої особистості належить вищій школі, що відповідає вітчизняним педагогічним традиціям, які враховують інтереси як особи, суспільства так і держави в цілому. При цьому вища школа покликана не тільки готувати висококваліфікованих фахівців, але й виховувати в них соціально схвалювані якості, готовність виконувати суспільно значущі соціальні ролі, використовуючи сучасні педагогічні технології. в основу формування особистості треба покласти ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти й

виховання, мета яких “не сформувати і навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості” [2, с. 42]. На цьому шляху дозвілля стає вагомим чинником розвитку особистості, оскільки містить в собі значний виховний потенціал.

В даний час проблема ефективного використання виховного потенціалу дозвіллевої діяльності у вільний час набула особливої актуальності. Педагогічна сутність дозвіллевої діяльності студентів в процесі виховання визначається тим, що дозвілля - це, перш за все, необхідний і невід’ємний елемент їх способу життя, який є простором для задоволення студентами потреб в творчому самовираженні, духовно-культурному зростанні, інтелектуальному й фізичному самовдосконаленні, виконанні широкого кола соціальних ролей, тим самим розглядається як найбільш сприятливе виховне поле. У дозвіллевій сфері приховані широкі виховні можливості, що ґрунтуються на основі використання культурних цінностей, накопичених суспільством. Повноцінна реалізація виховного потенціалу дозвілля обумовлена педагогічно доцільною організацією культурно-дозвіллевої діяльності, де акцент робиться на духовно-культурний, творчий, інтелектуально та фізично розвиваючий компоненти, формування дозвіллевої культури студентів, а саме: розвиток раціонального використання вільного часу через планування свого вільного часу, спрямованість на самоосвіту, творчо-створювальну діяльність; підвищення рівня дозвіллевої активності через залучення до участі в соціально значущих культурно-розвиваючих формах дозвілля;

Маючи можливість вибирати заняття на дозвіллі за власним бажанням, через відсутність необхідних навичок, недостатню організаційно-педагогічну допомогу, студенти часто не готові до усвідомленого вибору видів діяльності, які сприяють їх повноцінному розвитку.

Питання педагогічної організації дозвілля в широкому соціокультурному контексті розробляли Р.М. Азарова, М.Б. Зацепіна, В.Я. Суртаєв. Що стосується вільного часу, значна частина філософів, соціологів, економістів, педагогів схильні вважати це поняття вихідним, базовим (Б.А. Грушин, Г.А. Євтеєва, Г.Є. Зборовський, Г.О. Пруденський, Е.В. Соколов, В.О. Ядов та ін.). Всі інші ж споріднені поняття, на їх думку, є похідними, детермінованими змістом і спрямованістю цього

поняття. За останній час збільшилася кількість робіт, присвячених проблемам дозвілля як складової використання вільного часу (О.В.Безпалько, А.І.Годлевська, Т.І.Гончар, Г.О.Ірза, А.Й.Капська, О.М.Кін, Д.Ю.Малков, І.Г. Мельников, М.М. Поплавський, Б.А.Титов).

Мета статті – проаналізувати виховний потенціал, його значення в дозвілєвій діяльності студентів, а також визначити специфіку в системі функціонування вільного часу.

Система освіти далеко не у всіх своїх компонентах виявилася готовою до радикальних змін. При цьому, як стверджують багато дослідників, з усіх функцій державної освітньої системи найбільше відставання, розгубленість і апатія виявляються у сфері виховної діяльності. У вищих навчальних закладах вона не отримала достатнього обґрунтування і запровадження як система й фактично знаходиться сьогодні “на других ролях” у масовій педагогічній практиці. Виховання, на жаль, сьогодні не спирається на знання реальних цінностей молоді на сучасному етапі. Відбувається тенденція вимивання терміну “виховання” з педагогічного ужитку, воно як би поглинається освітою, а це, у свою чергу, призводить до “згасання” виховної функції вищої школи, оскільки руйнується цілісність навчально-виховного процесу, з нього йде найважливіша складова – виховання. Вже сьогодні в багатьох школах, середніх спеціальних навчальних закладах, вузах “виховання як педагогічна мета практично відсутня” [3, с. 36-37].

Подібне “зникнення” виховання з єдиного навчально-виховного процесу відбувається на тлі загострення соціально-економічних суперечностей, коли суспільство, що потрапило в зону соціального ризику, все більш налякане різким падінням рівня вихованості, бездуховністю молоді. Тим часом, сучасне молоде покоління прагне саме в неформальних структурах, в самодіяльних угрупованнях компенсувати дефіцит спілкування, соціальної довіри, створити умови, яких бракує для самореалізації особистості, розвитку індивідуальності тобто усіх тих особово-соціальних якостей, яких, на жаль, на сьогоднішній день не дає вища школа як офіційний інститут освіти та виховання.

Виховання студентів проходить в складних і несприятливих умовах. Несприятливе соціокультурне середовище у суспільстві формують кризовий стан у студентів. Вони гостро реагують на

поглиблення соціально-економічної кризи в країні, зубожіння значної частини населення, на політичну нестабільність. Відбувається небезпечна негативна переорієнтація етичного стану в деякої частини студентів, відносно тих явищ, які недавно категорично засуджувалися; статева розбещеність, наркоманія, алкоголізм, інші прояви девіації. В студентському середовищі відбувається різке падіння моральності, зростання недисциплінованості, агресивності. Цей процес у ВНЗ України ускладнюється суперечністю ситуацій, що існують нині. З одного боку, він здійснюється в обстановці значного послаблення етичного, політичного та ідеологічного виховання, з іншого – розширенням свободи діяльності та слова, зростанням потенційних можливостей для соціального становлення, самостійності й ініціативи особистості.

Істотно ускладнює виховання студентів відсутність в країні державної політики, що цілеспрямовано реалізовується в цій області, а також відсутність у вищій школі чіткої концепції гуманітарного виховання студентської молоді. Незважаючи на те, що пріоритетність особистості у вищій освіті зростає, і головною метою вузу було і залишається формування та розвиток її як майбутнього фахівця, педагогіка на всіх рівнях учбово-виховного процесу підмінена дидактикою.

Але все ж таки незважаючи на об'єктивно обумовлені негативні фактори, у студентському середовищі народжується новий соціокультурний тип молодих людей, які за певних умов та належного рівня виховання здатні брати активну участь у відродженні країни.

Напрямок вирішення цієї проблеми є дозвіллева сфера як одна з домінуючих в житті людей, яка має найважливіше значення та робить вирішальний вплив на розвиток особистості. Дозвілля як складова вільного часу є необхідним і невід'ємним елементом способу життя й містить у собі значний виховний потенціал для формування особистості. Дозвіллева діяльність є одним з найважливіших засобів реалізації сутнісних сил людини та оптимізації соціально-культурного середовища, що оточує її, а також важливим чинником реалізації провідних принципів демократії: гласності й свободи слова розкріпаченої свідомості. Процес формування особистості найінтенсивніше здійснюється в таких сферах, як діяльність і спілкування. Це ключові сфери функціонування різних молодіжних об'єднань, тим самим їх

мікросередовище апріорі сприяє формуванню соціальних якостей особи. Таким чином, в процесі дозвіллевої діяльності в рамках об'єднань формується суспільна культура людини, розвиваються її особисті здібності, що робить безпосередній вплив на її соціальний розвиток.

Особлива цінність дозвілля полягає в тому, що воно може допомогти молодим людям реалізувати те краще, що в них є. Культурно-розвиваюча значущість такої діяльності полягає в її впливі на розвиток творчих задатків і здібностей молодих людей. Зміст дозвілля завжди розкривається в конкретних видах діяльності. Деякі дослідження нараховують в сьогоденному дозвіллі до 400 таких видів і форм. Ці заняття можуть бути активними та пасивними, фізичними та розумовими, колективними та індивідуальними. Вони можуть тривати вдома чи в громадських місцях, самостійно або під керівництвом спеціалістів, але щоразу повинні забезпечувати рекреацію, знижувати фізичне, психічне та емоційне навантаження і водночас стимулювати подальший розвиток особистості. Дослідження проблем виховання студентства та дозвілля як соціалізуючого середовища, його виховного потенціалу, неможливо без докладного розгляду понять “вільний час” та “дозвіллева діяльність”.

У принципі проблема розумного використання вільного часу не нова. Особливість і новизна її полягає в необхідності цілком перебудувати форми суспільної організації дозвілля, які склалися, зробити їх предметом постійної турботи спеціалізованих закладів, кожного колективу, кожного регіону держави, кожного суспільного інституту, які вирішують соціальні та виховні проблеми. У цій соціально-культурній ситуації підвищується роль культурно-освітньої роботи як педагогіки вільного часу.

Дослідження просторово-часової структури та змісту вільного часу студентів спирається, перш за все, на:

- аналіз їх дозвіллевої сфери, що спрямована на виявлення дозвіллевих інтересів і схильностей студентів;
- мотивів вибору ними занять у вільний час;
- потреб і можливості задоволення їх в умовах цієї діяльності; проблем, пов'язаних з організацією студентами свого вільного часу;
- визначення виховного та творчого потенціалу розвитку студентської молоді у сфері дозвілля.

Діагностика дозвіллевих соціокультурних процесів дозволяє фіксувати стійкі поєднання властивостей різних видів занять, їх культурний потенціал і виховні можливості, виявляти ті або інші особливості проявів у молодіжному середовищі, їх потреби та мотивацію й на цій основі прогнозувати розвиток і вдосконалення дозвіллевої сфери з метою створення оптимальних умов для формування особистості.

При всіх особливостях розгляду понять “вільний час” і “дозвілля”, найчастіше виділяються два основні підходи: ототожнення цих понять та їх розділення (вільний час – простір для розвитку особистості, а дозвілля – діяльність, здійснювана у вільний час, неоднозначно впливає на особистість).

У підході до визначення суті вільного часу сформувалися дві основні методологічні позиції:

1) визначення вільного часу через перерахування занять або, навпаки, через виключення видів діяльності, що не входять в нього (В.Д.Патрушев, Г.О. Пруденський та ін.);

2) визначення його через визначення внутрішньої суті діяльності або за допомогою виділення єдиного загального принципу: “вільної діяльності” (Т.Є. Зборовський, Г.П. Орлов, Е.В. Соколов та ін.); “самоцінності” (Е.В. Клопов); “власного розсуду” (Б.А. Грушин). Недолік першого підходу полягає в тому, що за величиною та співвідношенням дозвіллевих занять можна лише частково судити про цінність вільного часу, його функцій та соціальну суть. Другий підхід виходить з того, що значення одних і тих же дій у різних людей, груп не рівнозначне. Особисту цінність вільного часу людина пов’язує перш за все, саме з можливістю обирати ті види діяльності, які їй цікаві і вільно розпоряджатися часом. На підтвердження цієї думки, можна навести вислів учня Платона і Аристотеля, древньогрецького філософа Теофраста, який ще наприкінці IV сторіччя до н.е. сказав: “Час – найбільша цінність для людини” [1, с. 107]. Оцінюючи дозвілля, як час найбільш вільний від регламентації, ми повинні визначити ступінь цієї свободи, а також міру участі суспільства в керуванні цим процесом.

Виховний потенціал дозвілля виявляється тоді, коли він не заповнюється чимось випадковим, а в ньому є мета, бажання та прагнення. Задоволення однієї потреби породжує іншу, нову потребу, тому зміни в сфері дозвілля повинні бути спрямовані на перехід від простих до більш складних форм потреб: від фізичних - до духовних, від індивідуальних – до суспільних, від

пасивності – до активної діяльності. Структура дозвілля, яка відповідає прогресивному ускладненню й розвитку потреб особистості, уявляється низкою рівнів діяльності, які різняться культурною значущістю. Саме така динаміка спрямування своїх дій дасть можливість сформувати у молодій людини алгоритм, стійку потребу в творчо-створювальній діяльності замість пасивно-споглядацької.

Саме потреба спонукає діяльність, яка стає цілеспрямованою тоді, коли людина бачить реально або в своєму уявленні предмет, що задовольняє потреби. Цей предмет і стає мотивом діяльності. Таким чином діяльність, зокрема дозвіллева, є соціальною і, маючи внутрішню та зовнішню структуру, характеризується “можливістю саморозвитку, самореалізації та самовизначення суб’єкта, залежно від рівня всебічності, гармонійності його розвитку, ступеня творчого потенціалу, спрямованості духовного спілкування, що дозволяє кожній людині бути об’єктом культурної дії, носієм культури та її творцем” [4, с. 8].

Особливо велике значення дозвілля серед молоді, яка проходить період інтенсивного розвитку та формування особи. Дозвілля є простором для вільної діяльності та особистісного розвитку лише за умови раціонального його використання, під яким розуміється оптимальне співвідношення між витратами часу на пасивно-споглядальні та творчо-створювальні, особистісно та суспільно значущі форми дозвіллевої діяльності, тобто наявність високого рівня культури дозвілля. Під цим мається на увазі міра реалізації соціально-культурного потенціалу особи в умовах дозвіллевої діяльності, міра придбаних нею навичок самоорганізації такого часу, ступінь дозвіллевої активності, міра готовності особи до участі в соціально-значущих видах діяльності.

Соціокультурне середовище вищої школи, що є найважливішим інститутом соціального виховання, володіє значними організаційно-педагогічними ресурсами. При неформальному підході до культурно-дозвіллевої діяльності студентів йде паралельний процес: формується особа майбутнього професійного фахівця, культивується середовище, звідки черпаються інтереси, схильності, потреби знати, уміти, діяти; де здійснюється випробування власних сил, йде процес самопізнання, творчої самореалізації, який веде молоду людину безпосередньо до саморозвитку, самовдосконалення.

Молоді у всі часи належало й належить ключове місце в суспільстві. Ця вікова група, з часом займе провідні позиції в економіці, політиці, соціальній та духовній сферах суспільства. Студентська молодь, у свою чергу, є найбільш освіченою, соціально активною частиною в системі суспільних страт, що, поза сумнівом, робить її авангардом у молодіжному середовищі. Студентство – це майбутній “розумовий апарат нації”, інтелектуально-професійний ресурс суспільства.

Студентська молодь може виступати соціальною базою подальших перетворень. Це не тільки найактивніша і динамічніша частина будь-якого суспільства, об’єктивно вона є його майбутнім, оскільки саме їй незабаром головним чином належить визначити долю країни. Розглядаючи студентство, як об’єкт виховної дії, зазначимо, що дозвіллева сфера є й простором, у якому відбувається розвиток самосвідомості молодих людей, в процесі якої вони виробляють власні ціннісні орієнтації, що формують свідоме відношення до професійної діяльності та способів духовного життя. Організоване дозвілля студентства, педагогічний вплив у цій сфері збагачує духовні ресурси особистості. Розвиток та ускладнення дозвілля завжди йде паралельно з розширенням духовних запитів та потреб особистості, зі збагаченням мотивів її діяльності. Духовне наповнення дозвілля органічно пов’язане зі спроможністю людини володіти засобами його раціональної організації.

Духовність – спосіб розбудови особистості, це, образно кажучи, зустріч із самим собою – своєю душею, внутрішнім “Я”, вихід на ціннісні інстанції формування особистості та її менталітету; провідний фактор смислової гармонізації, поєднання образу світу з моральними законами.

Як писав Г.Сковорода, людина народжується двічі: фізично й духовно. Біля духовної колиски стоїть духовний наставник – учитель, який стає дитині другим батьком, матір’ю, бо прищеплює її душі високі моральні якості віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого роду, народу, держави. Духовне народження він вважав істинним, оскільки людина осягає “божествене в собі”, а зародки її духовності є в серці від народження (“філософія серця”), але вони не одразу усвідомлюються, бо їм протистоять могутні сили темної тілесності.

Духовну людину, на думку Г.Сковороди та інших українських мислителів, творить шлях добра: “через пізнання, усвідомлення

й розуміння своєї істинної духовної природи, свого призначення в світі” [5, с. 148].

Виховання як професійна діяльність і як функція суспільства є організація самовиховання через організацію виховних умов (середовища), виховуючого життя (вся життєдіяльність), різноманітної і багаторолевої розвиваючої діяльності, взаємин молодих людей у житті. Становлення студента як особистості обумовлене широким соціально-культурним контекстом усіх спектрів процесу виховання, зокрема в дозвіллевому спілкуванні та дозвіллевій діяльності як складових, що забезпечують життєдіяльність особистості.

Дозвілля входить органічною та закономірною частиною в контекст виховання як чинник “соціально наповненого життя” (Ж.Дюмазедьє), як пошук задоволеності життям. Як один із чинників виховної системи українського суспільства, дозвілля забезпечує:

- зміну, розвиток фізичних, психічних функцій, інтелектуальних, емоційних, творчих здібностей молодшої людини;
- зміну відношення до самої себе, становлення самосвідомості;
- зміну відношення до світу - формування світогляду, життєвої позиції.

Серед інших чинників виховання дозвілля забезпечує механізм саморозбудови особистості через:

- цілі розвитку (потреба в самоствердженні, сенсі життя, в самореалізації та ін.);
- засоби розвитку (потреба в діяльності, природжена активність);
- умови (потреба в захищеності, в підтримці, в любові, в пошані) і навіть внутрішні стимули (потреба в задоволенні, в радості, щасті).

До критеріїв особистісної та соціальної значущості педагогічно організованої дозвіллевої діяльності ми відносимо наступні положення:

1. Дозвілля є частиною культури, яка націлює молодих людей на засвоєння цінностей, перш за все в області культурного аспекту вільного часу. Позитивно сформоване дозвілля впливає на спосіб життя та протистоїть асоціальним, антикультурним проявам.

2. Організоване дозвілля повинне включати індивіда в систему різнобічних соціальних ролей і відносин, бути

комунікативним, надає можливість реалізації свого потенціалу в міжвіковому партнерстві, а значить і надає можливість оволодіння досвідом різних соціальних груп. У дозвіллі пріоритет “наше” над “моїм” дуже високий, звідси й орієнтація на збереження ментальності. Дозвілля примиряє “непримиренних”, знімає або скорочує дистанції взаємодії. Комунікативна роль дозвілля молодих людей має величезне виховне значення.

3. Дозвілля здатне забезпечити атмосферу дійсної демократії і свободи, воно орієнтує індивіда на правильне використання своєї свободи, культури цієї свободи. Дозвілля не звільняє молоду людину від самої себе, в ній не зміщуються поняття добра та зла, правди й брехні, дружби та зради, але зберігається вічне прагнення до свободи, “жадання” свободи, що не звільняє від правил гуртожитку. Свобода дозвілля стимулює на різкі, часом кардинальні зміни свого звичного буття, роблячи це реально, навіть на умовах магічного “ніби то”, молодь змінює самих себе в рамках обов’язків як відвічної свободи поведінки.

4. Сфера дозвілля створює передумови самопізнання, перевірки себе, оскільки надає людині величезний простір для самовираження, самодіагностики.

Сучасні тенденції дозвілля не з’явилися одразу. Вони стали результатом тривалої еволюції дозвіллевої діяльності. Ця діяльність в своїй основі має характер, що змінюється. Дозвілля, маючи глибоку історичну основу, перетворилося в конструкцію, яка надає сучасним відносинам їх особливу організаційну форму. В якості таких основних тенденцій ми розглядаємо приватизацію, індивідуалізацію, комерціалізацію. Ці проблеми досягли рівня розвитку, історично специфічного для сучасної дозвіллевої практики. Умовності дозвіллевого життя так чи інакше пов’язані з законодавчою системою, яка визначає міру дозволеного в дозвіллі. Сьогодні воно приватизоване і комерціалізоване як ніколи.

Таким чином, виховання є необхідною органічною складовою педагогічної діяльності, інтегрованим в загальний освітній процес. Під виховною роботою у вузі розуміється цілеспрямована спільна діяльність професорсько-викладацького складу та студентів по створенню умов для саморозвитку й самоствердження особистості, формування культури, задоволення творчих потреб, вдосконалення здібностей студента, становлення його громадянської самосвідомості.

Характерною тенденцією наших днів у сфері молодіжного дозвілля, про що свідчать різноаспектні дослідження, є далеко не повна затребуваність виховного потенціалу в системі виховання вузів і, в цілому, культурно-розвиваючого потенціалу соціокультурної сфери через недостатність організаційно-педагогічних зусиль в цій роботі. Як показує практика, дозвілля при відносно низькій культурі його використання не тільки не приносить очікуваного відновлення втрачених сил, розквіту творчих здібностей, а навпроти – перетворюється на криміногенний чинник суспільства. Використання вільного часу є своєрідним індикатором рівня культури, кола духовних потреб та інтересів конкретної особи або соціальної групи. Повноцінна реалізація виховного потенціалу дозвіллевої сфери повинна бути обумовлена педагогічно доцільною організацією дозвіллевої діяльності, яка спрямована на розвиток духовно-культурної, творчої, критично мислячої, інтелектуальної та фізично загартованої особистості.

Література:

1. Гамильтон Л. Искусство разговора на любую тему / Л. Гамильтон. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 288 с.
2. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації / В. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – С. 42.
3. Плоткин М.М. Социальное воспитание школьников: Монография. / М. М. Плоткин. –М. : Изд-во ИПСР РАО, 2003. – 200 с.
4. Орлянская Н.И. Профессиональное самоопределение старшеклассников в культурно-досуговой деятельности : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.06 “Теория и методика воспитания” / Н. И. Орлянская . – М., 1999 . – 21 с.
5. Сковорода Г. Твори: У 2 т. / Г. Сковорода. –К., 1994. – Т.1. – 530 с.
6. Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України “Про становище молоді в Україні” [Електронний ресурс]. – К., 2009. – 164 с. Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/sport/control/uk/publish/>

В статье анализируется воспитательный потенциал досуга и возможности его влияния в структуре свободного времени на развитие личности студента.

Ключевые слова: *воспитание, деятельность, досуг, свободное время, развитие личности, студенческая молодежь.*

The article analyzes the educational potential of the leisure and opportunities of its influence in the structure of free time on the development of student's identity.

Key words: *education, activity, leisure, free time, personal development, students youth.*

УДК 371.126

К.М. Павицька, м. Київ

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОВАГИ ДО ДИТИНИ

У статті розкрито та теоретично обґрунтовано модель виховання в майбутніх учителів поваги до дитини у навчально-виховному процесі педагогічних університетів.

Ключові слова: модель, майбутні учителі, виховання, повага до дитини.

Морально-етичне виховання молоді представляє значний інтерес у психолого-педагогічній науці на даному етапі її розвитку й становлення. Зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві та у освітньому просторі, обумовлюють зміни й у навчально-виховному процесі педагогічних вузів, які покликані формувати новий образ сучасного педагога-гуманіста, неповторну особистість майбутнього учителя, який здатний на повагу до іншого, до дитини зокрема. У педагогічному дослідженні процесу виховання студентів розробка моделі виховання є необхідним методологічним прийомом для чіткого уявлення сутності й структури цього процесу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні структурно-функціональної моделі виховання в майбутніх учителів поваги до дитини у навчально-виховному процесі педагогічних університетів.

Дослідження різних аспектів виховання особистості й організації виховної діяльності в навчальних закладах здійснювали українські та зарубіжні вчені А.Бойко, Г.Васянович, С.Вітвицька, Т.Дем'янчук, С.Карпенчук, О.Романовський (проблеми організації виховної роботи зі студентами у навчальних закладах різних типів); М.Дяченко, М.Ларина, В.Сластьонін та ін. (професійне виховання майбутніх фахівців); А.Алексюк, Р.Гуревич, Н.Ничкало та ін. (професійне становлення особистості), Д.Ніколенко (проблеми психології вчителя). Окрім того, в останні десятиліття серед українських учених здійснювалися дослідження різних аспектів проблеми виховання учнівської молоді (Л.Бєлова, І.Лощенова, О.Максимчук, І.Парасюк, А.Ржевська та ін.). Вивчення особистості вчителя здійснювали Ф.Гоноболін, І.Зязюн, А. Маркова, Л.Мітіна, В.Семіченко та ін.

Метод моделювання та різні його аспекти розкриваються у працях С. Гідрович, М. Кларіна, В. Краєвського, О. Мещанінова,

В. Міхєєва, А. Остапенко, Є. Податко, О. Сердюк, І. Сироежкіна, В. Штоффа, В. Ясвіна та ін.

Логіка нашого дослідження була підпорядкована педагогічній моделі виховання в майбутніх учителів поваги до дитини в навчально-виховному процесі педагогічних університетів, що ґрунтувалася на основі проведеного теоретичного й практичного аналізу процесу виховання в студентів досліджуваної якості. Створення такої моделі вимагало передусім з'ясування самого поняття “модель” та “моделювання”.

Широке розповсюдження методу моделювання в педагогічних дослідженнях пояснюється різноманітністю його гносеологічних функцій, що обумовлює вивчення педагогічних явищ та процесів на спеціальному об'єкті – моделі, що є проміжною ланкою між суб'єктом – педагогом-дослідником та предметом дослідження, тобто певних якостей і відношень між елементами навчально-виховного процесу [4, с. 5].

В. Шинкарук визначає “модель як речову, знакову або уявну (мисленнєву) систему, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне і може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього” [6, с. 394].

В. Давидов зазначає, що модель є особливою формою абстракції, своєрідною єдністю одиничного і загального, за якої на перший план висунуто загальне, суттєве [2, с. 3].

А. Дахін визначає модель як штучно створений об'єкт у вигляді фізичних конструкцій, схем, знакових форм або формул, подібний до досліджуваного об'єкту чи процесу й відбиває у більш спрощеному вигляді структуру, властивості та взаємозв'язки між окремими елементами об'єкта [3, с. 21].

В. Штофф виділяє такі ознаки моделі [7, с. 21]:

- імітація об'єкта дослідження чи процесу в моделі;
- здатність до заміщення об'єкта чи процесу в моделі;
- здатність давати нову інформацію (нові знання про об'єкт);
- наявність умов та правил побудови моделі та переходу від інформації про модель до інформації про об'єкт;
- наочність.

Отже, моделювання виступає у педагогіці як специфічний евристичний метод дослідження. Будь-яке вивчення педагогічних закономірностей, дослідження об'єктів науково-педагогічного

пізнання за їх моделями, побудова і вивчення моделей реально існуючих об'єктів у педагогічному процесі – це моделювання педагогічного процесу. Це один із методів пізнання, завдяки якому одержують знання про об'єкт не шляхом безпосереднього його вивчення, а шляхом вивчення його на моделі [4, с. 12], [1, с. 42]. У нашому дослідженні моделювання є процесом побудови структурної моделі процесу виховання у майбутніх учителів поваги до дитини у навчально-виховному процесі педагогічних університетів.

Основними принципами моделювання є наочність, ясність та об'єктивність, що дозволяє об'єднати емпіричне та теоретичне у педагогічному дослідженні.

Розробляючи експериментальну модель, ми виходили з того, що предметом моделювання є складний планомірний процес виховання у студентів поваги до дитини в умовах навчально-виховного середовища педагогічного вузу. Ми також враховували індивідуальні особливості студентів, специфіку організації навчально-виховного процесу в педагогічних університетах, відповідність форм та методів виховного впливу, впровадження особистісно орієнтованої концепції виховання тощо.

У центрі уваги процесу виховання знаходиться особистість студента-майбутнього педагога.

Студентство є майбутньою інтелігенцією української нації, носієм прогресивних ідей та поглядів. Оскільки головною у цей період життя молоді постає проблема формування життєвої позиції, світогляду, переконань, ціннісних орієнтацій, то їх особистісні орієнтири, якості тощо потребують формування, коригування та вдосконалення.

У розробленій нами моделі головна мета відображає цілі виховання майбутніх учителів, що полягають у підвищенні обізнаності студентів про моральні знання і уявлення щодо сутності основних понять та норм стосовно досліджуваної якості, розвитку у студентів моральних спонук до гуманної поведінки, виробленні у них уміння й навички стійкої шанобливої поведінки у взаєминах з дітьми.

У результаті теоретичного дослідження нами були виділені три головні структурно-змістовні компоненти виховання досліджуваної якості у майбутніх учителів:

1. Знання про сутність поваги до дитини, моральні норми її дотримання, нормативну базу та правила професійної етики, в яких розкривається зміст принципу поваги, психолого-педагогічні знання.
2. Усвідомлення морально-ціннісного значення принципу поваги до дитини у взаєминах, наявність мотивів позитивного

ставлення до дитини (прагнення здійснювати альтруїстичні вчинки, емпатія, визнання гідності і самоцінності дитини, бажання допомогти та сприяти розвитку особистості дитини), рефлексія, схильність до самовдосконалення.

3. Гуманні вчинки, що ґрунтуються на принципі поваги до особистості (прояв чуйності, турботи, доброзичливості, справедливості, довіри, допомоги, привітності у спілкуванні), сталість звички прояву поваги до дитини у педагогічній взаємодії, уміння вирішувати проблемні педагогічні ситуації не принижуючи гідність учня, практична реалізація самовдосконалення.

Реалізація складних завдань морально-етичного виховання студентської молоді передбачає дотримання загальних принципів виховання та, зокрема, тих, які є орієнтирами у окресленій моделі виховання.

В основу експериментальної роботи поклалися наступні принципи: гуманізації та демократизації, особистісно орієнтованого спрямування виховання, єдності свідомості та поведінки у вихованні, цілісності виховання, паритетності та партнерства відносин, культуровідповідності.

У запропонованій педагогічній моделі нами було визначено й окреслено комплекс педагогічних умов виховання досліджуваної якості студентів, а саме:

1. Цілеспрямована організація позааудиторної виховної діяльності студентів, створення здорової духовної атмосфери.
2. Підвищення педагогічної майстерності кураторів, організаційно-методична та інформаційно-просвітницька робота з ними.
3. Реалізація духовного та творчого потенціалу студентів педвузу у професійній діяльності (у процесі педагогічної практики).

У результаті теоретичного аналізу проблеми дослідження та проведення констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи були визначені основні напрямки виховання у майбутніх учителів поваги до дитини у навчально-виховному процесі педагогічних університетів:

- активізація навчально-виховного процесу (зокрема позааудиторної роботи) педагогічного університету з метою формування у студентів відповідних цінностей, мотивів, знань, умінь та навичок виявляти повагу до дітей;
- підготовка кураторів академічних груп з питань виховання у студентів поваги до дитини.

На думку дослідника К. Шумейкіна, гуманістично зорієнтована суб'єкт-суб'єктна модель навчального процесу у ВНЗ вимагає добре організованої педагогічно-психологічної системи взаємодії

між студентом і викладачем. Викладачу слід не тільки поєднувати педагогічну спрямованість своєї діяльності з науково-пошуковою активністю, а й проявляти моральний професіоналізм, а отже, слідкувати за тим, на якій морально-духовній основі відбувається викладання. Гуманістична парадигма передбачає концентрування навчального процесу не на викладанні навчальної дисципліни, а на особистості студента. Задля цього сам викладач має бути високого рівня особистої моральної зрілості [8, с. 53].

Сучасний виховний процес передбачає послідовні науково обґрунтовані дії педагога та відповідно організовані ним дії вихованців, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку особистості та ведуть до кінцевої мети. Допомогти у цьому мають продумані та правильно відібрані методи та форми реалізації навчально-виховного процесу.

Варто наголосити на тому, що виховна система у ВНЗ ґрунтується на особистісно орієнтованому підході, який передбачає гнучкість форм і методів виховання, організацію і методичне забезпечення самовиховання студентів тощо. Однією із достатньо ефективних форм виховання майбутніх учителів у навчально-виховному процесі університету, зокрема у позааудиторній роботі, ми вважаємо тренінг.

“Тренінг – це організована форма навчально-виховного процесу, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери та спрямовується на отримання сформованих навичок і життєвих компетенцій” [5, с. 456].

У ході проведення тренінгів передбачено застосування таких інтерактивних методів: дискусія, обговорення, мозковий штурм, моделювання ситуацій, рольові ігри, метод незакінчених речень, круглий стіл, інформаційні повідомлення тощо.

Інформаційним способом проведення занять зі студентами, який носить традиційний характер, але є досить ефективним, ми вважаємо лекції в інтерактивній формі, коли лектор взаємодіє з аудиторією, виступає своєрідним посередником між навчальним матеріалом і студентами, вносить елемент рівноправності та партнерства у навчально-виховний процес.

Окрім того, гуманістична парадигма виховання передбачає застосування інших традиційних, активних та інноваційних методів та технік.

Співпадіння фактичного результату з ідеальним, тобто здійснення цілі, є свідченням ефективності відповідного процесу або діяльності.

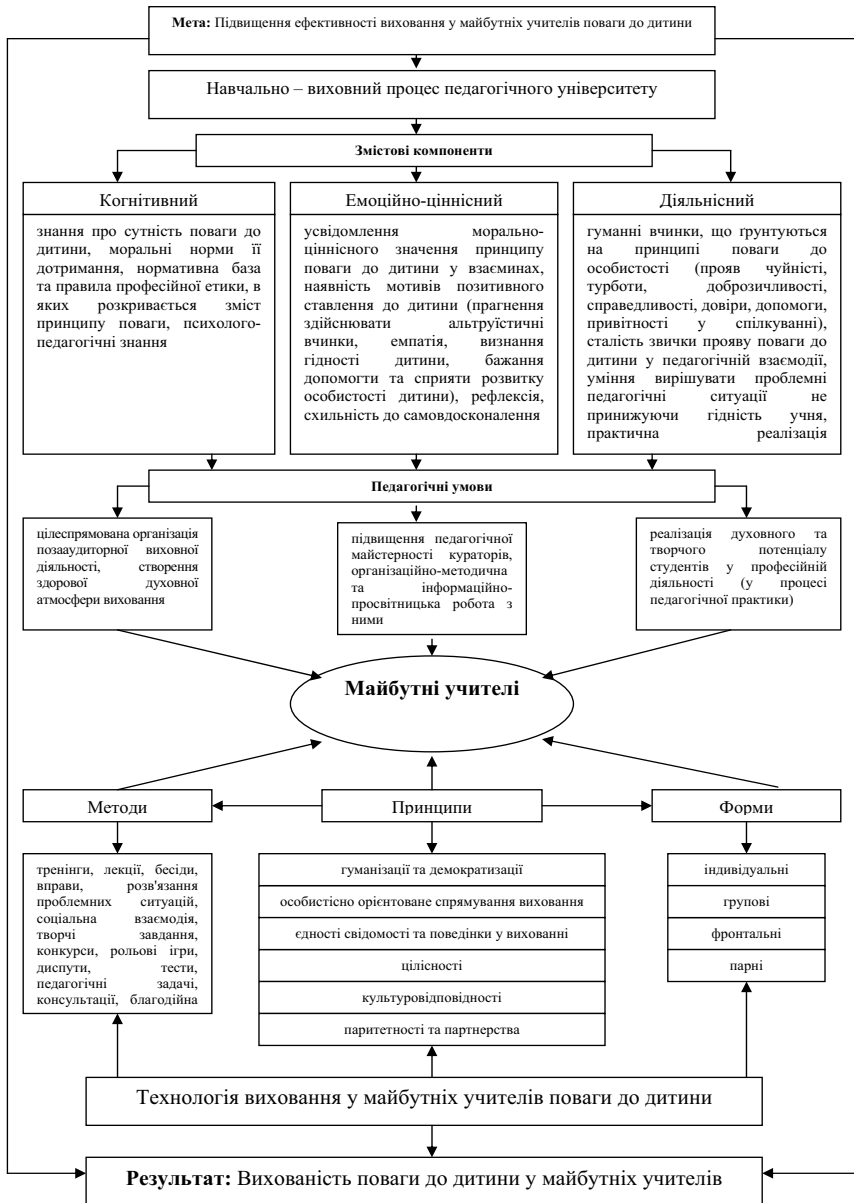


Рис. 1. Структурно-функціональна модель виховання у майбутніх учителів поваги до дитини у навчально-виховному процесі педагогічних університетів

Кінцевий результат убачався нами у вихованні у студентів поваги до дитини, що передбачало: усвідомлення студентами дитини найвищою цінністю, сформованість у них відповідних мотивів, почуттів, якостей, знань, умінь і навичок поводитися згідно з принципом поваги до дитини, прояв позитивних емоцій та шанобливого ставлення до дитини у взаєминах.

Таким чином, створення моделі розглядаємо як схематичне відображення процесу перевірки доцільності визначених нами педагогічних умов виховання у майбутніх учителів поваги до дитини у навчально-виховному процесі. Наочно ця модель подана на Рис. 1.

Для здійснення планомірного процесу формування у майбутніх учителів шанобливих взаємин з дітьми необхідно розробити та апробувати гуманістичну особистісно орієнтовану технологію виховання відповідної якості у студентів у навчально-виховному середовищі вузу, що входить у перспективи нашого подальшого дослідження.

Література:

1. Березюк О.С. Моделирование педагогических ситуаций как засіб підготовки вчителя до спілкування з учнями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. С. Березюк. – К., 1995. – 24 с.
2. Давыдов В.В. Воспитание молодежи в новых социально-экономических условиях / В. В. Давыдов // Сов. педагогика, – 1991. – № 7. – С. 3-14.
3. Дахин А. Педагогическое моделирование / А. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26.
4. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике : Науч.-метод. пособие для педагогов-исследователей, математиков, аспирантов и науч. работников, занимающихся вопросами методики пед. исследований. – М. : Высш. шк., 1987 – 200 с.
5. Новейший словарь иностранных слов и выражений. “ Минск : Современный литератор, 2009. “ 976 с.
6. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. – 2 вид., перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
7. Штофф В. Моделирование и философия / В. Штофф. // М. : 1966. – 322 с.
8. Шумейкін К. Оптимізація педагогічного процесу / Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / Ред. кол. О. Г. Мороз, Н. В. Гузій та ін. – Вип. 6 (16). – К. : НПУ, 2007. – С. 53-55.

В статье раскрыто и теоретически обосновано модель воспитания у будущих учителей уважения к ребенку в учебно-воспитательном процессе педагогических университетов.

Ключевые слова: модель, будущие учителя, воспитание, уважение к ребенку.

The model of future teachers' upbringing of respect for child is considered and theoretically proved in the article.

Key words: respect for child, model, upbringing, future teachers.

УДК: 37.017.4:165.12

Є.В. Федорова, м. Київ

МЕТОДИКА ВИЯВЛЕННЯ КОГНІТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті автор висвітлює власний досвід розробки та реалізації методики виявлення когнітивної складової громадянськості студентів з особливими потребами.

Ключові слова: громадянськість студентів, когнітивна складова, методика виявлення.

Актуальність виховання громадянськості особистості в сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється потребою державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити усім громадянам рівні стартові можливості для розвитку й застосування їхніх потенційних здібностей, досягнення суб'єктивно привабливих і водночас соціально значущих цілей як умови реалізації найголовнішої соціально-психологічної потреби особистості – потреби в самовизначенні та самоствердженні.

Громадянськість студентів – це інтегративна суспільно-моральна якість особистості, яка характеризується ціннісним ставленням до держави, громадянського суспільства та до себе як громадянина. Надзвичайно важливо, щоб процес виховання громадянськості відбувався на базі демократичних цінностей, без яких не можливе об'єднання різних етносів і регіонів України задля розбудови й вдосконалення суверенної, демократичної держави, громадянського суспільства. На особистісному рівні громадянськість є пріоритетною стійкою характеристикою людини, яка проявляється в її свідомості, моральних ідеалах та цінностях, в реальній поведінці та вчинках. Це звичайний моральний стан життя людини. Він виявляється не лише в незвичайних ситуаціях, а в повсякденному виконанні особистістю своєї роботи, яка приносить користь людині і суспільству. Отже, суб'єктом – носієм громадянськості є сама людина. Завдяки її творчій праці, любові, відданості розвивається громадянськість.

В структурі поняття “громадянськість” важливе місце належить когнітивній складовій. Це стверджують чисельні наукові

дослідження. Зокрема О. Титова наголошує на необхідності включення когнітивного критерію у зміст категорії громадянськість студентів. До цього критерію дослідниця відносить сукупність громадянських поглядів студентства: від простих знань про державу, права та обов'язки громадян до широких – морально-політичних узагальнень. Укорінення громадянського мислення, усвідомлення, здатність аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати складні соціально-політичні явища, які відбуваються у країні та світі, встановлювати їх взаємозв'язок та суперечність [7, с. 6].

Оцінне ставлення до громадських, моральних, правових, економічних, національних проблем також відображається у когнітивній складовій громадянськості. Система знань в структурі громадянської самосвідомості передбачає особистісне прийняття і застосування їх студентами з особливими потребами, вміння проаналізувати ситуацію, визначати і захищати свою позицію, пропагувати своє ставлення до неї, здатність проявляти емпатію та толерантність до опонента, вміння йти на компроміси заради громадянського миру.

Правомірним є розуміння когнітивного критерію, який вбирає у себе знання про національну культуру, історію, традиції, звичаї, мову, сучасний світ і місце в ньому України, принципи і цінності особистості в демократичному суспільстві [9, с. 41].

Важливим показником когнітивного критерію є розуміння істинної цінності держави, коли громадянин усвідомлює, що від типу державного управління залежить доля народу; переймається проблемами своєї держави та інтересами своїх співгромадян.

Особливе значення для розвитку когнітивної складової громадянськості студентів мають історичні науки. Історична свідомість громадян – є важливою рушійною силою його суспільства. Історична пам'ять – засіб утвердження самодостатності народу, національної гідності, самоідентифікації, віри у свої сили. Однак, історія, її аналіз, оцінки особистостей, узагальнення вчених на основі власних досліджень, лише тоді стають рушійною силою у суспільстві, коли вони закріплені у свідомості народу [6, с. 38]. Вивчаючи історію, студенти розвивають уявлення про етапи становлення української державності, знайомляться з культурою народу України, спільністю історичного минулого, сучасного та майбутнього нашого поліетнічного суспільства, поглиблюють знання про найголовніші події в країні та за її межами.

Історичну свідомість визначають, як життєдайну основу будь-якого суспільства. Основним показником зрілої історичної свідомості студента, та й наявності її у суспільстві, слугує усвідомлення, відчуття перейняття у розвитку подій, зв'язку часу та традицій між поколіннями.

І.Батракова визначає наріжним каменем громадянськості непідробний інтерес особистості до історії своєї країни, до життя її народу, вміння використовувати знання у якості аргументу в процесі аналізу тих чи інших подій [2, с. 29].

Поряд з історичною освітою, інші предмети гуманітарного циклу у ситуації оновлення змісту, включення у їх контекст екологічних, соціокультурних, соціально-педагогічних знань відкривають додаткові можливості засвоєння студентами таких важливих понять, складових структурних основ громадянськості, як мораль, право, законність, свобода й відповідальність, честь та гідність [8, с. 3]. Знання законів, які регулюють суспільні відносини у країні, розуміння їх ролі у розвитку суспільства та обов'язок їх дотримання є пріоритетними в структурі громадянськості особистості.

О.Лебедева вважає, що доцільним у когнітивній складовій громадянськості студентів є прагнення до вироблення громадянської компетентності, яка опирається на громадянські цінності, структурними компонентами яких слугують ідеали, переконання, моральна позиція особистості, яка визначає життєву позицію та готовність до її реалізації [4, с. 9].

Когнітивний критерій передбачає відповідальне ставлення до навчання, прищеплення суспільних цінностей, формування інтелекту, розвиток розумових здібностей, задатків та талантів, формування наукового світогляду, оволодіння навичками творчої мисленевої діяльності.

Аналіз визначення поняття “громадянськість” та його сутнісних характеристик у філософських, юридичних, психологічних й педагогічних дослідженнях [В.Антоненко, І. Батракова, І.Бех, А.Беляєв, Я.Боренько, В.Борисов, М.Боришевський, Н.Брюханова, М.Варій, П.Вербицька, О.Вишневський, Г.Ващенко, В.Гонський, Б.Грицюк, Н.Дерев'яно, О.Докукіна, І.Жадан, Ю.Завалевський, М.Задержіна, І.Зімя, Т.Іванова, В.Іванчук, В.Івашковський, П.Ігнатенко, І.Ільїн, А.Кисельов, О.Красовська, О.Киричук, Л.Крицька, М.Козій, О.Колісник, Н.Косарева, О. Кошолоп, Л.Кузнецова, Н.Лавриненко, О.Лебедева, А. Молчанова,

В.Оржехівський, В.Ортинський, Л.Осьмак, І.Охріменко, Д.Пащенко, О.Пенькова, Р.Петронговський, М.Пірен, В.Поплужного, Л.Пічуркіна-Шумейко, В.Радул, Л.Рехтет, В.Решетняка, В.Рибалка, М.Романенко, В.Рябов, С.Рябов, М.Савчина, В.Семиченко, М.Сметанський, Л.Снігур, В.Струманський, В.Сухомлинський, О.Сухомлинська, І.Тараненко, Ю.Танюхін, О.Тарасова, І.Тисячник, Т.Титаренко, О.Титова, Ю.Ткаченко, Г.Філіпчук, Г.Філонов, Є.Хаванов, І.Харламов, М.Чепіль, К.Чорна, Т.Яблонська, та інш.] дозволив нам виокремити три основних компоненти феномену громадянськості: ціннісне ставлення до держави, нації; ціннісне ставлення до народу України; ставлення до себе, як до громадянина України. Відповідно до цих компонентів були визначені три критерії: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий.

Показники **КОГНІТИВНОГО** критерію, через призму ціннісного ставлення до держави передбачають усвідомлення системи знань про суспільно-політичні, економічні основи Української держави; права та обов'язки громадян України; функції влади, порядок та процедуру реалізації повноважень державних структур, порядок апелювання до них; сутність демократії, її особливості в умовах перехідного періоду, демократичні перспективи розвитку України; систему соціального забезпечення та соціального захисту; ефективні форми взаємодії з представниками владних структур, установ та громадських організацій; обізнаність з сучасними найважливішими подіями в країні і світі; знання державної мови.

Ціннісне ставлення до суспільства передбачає свідомі знання студентів з особливими потребами про спільність історичного минулого, сучасного та майбутнього українського поліетнічного суспільства; історію, матеріальну та духовну культуру народу України, його регіональні та етнічні особливості; сутність і завдання громадянського суспільства, його цінності; толерантність, гуманні форми поведінки в поліетнічному суспільстві.

Когнітивна складова громадянськості студентів проявляється також у ціннісному ставленні до себе і передбачає усвідомлення себе неповторною особистістю, громадянином-патріотом і гуманістом, який може і має добросовісно впливати на розбудову громадянського суспільства і правової демократичної держави в Україні, знає як цивілізовано і ефективно захищати свої права й інтереси.

З метою виявлення знань про суспільно-політичні, економічні основи Української держави, які декларовані в Конституції і є основою громадянськості особистості, ми запропонували студентам виконати такі тести:

Анкета №1 “Конституційні суспільно-політичні та економічні основи Української держави”

1. Якою державою за Конституцією є Україна:
 - а) суверенною і незалежною;
 - б) демократичною;
 - в) соціальною;
 - г) правовою;
 - д) правильно все.
2. Що визнається в Україні найвищою соціальною цінністю:
 - а) людина, її життя і здоров'я;
 - б) честь і гідність;
 - в) недоторканість і безпека;
 - г) правильно все.
3. Перед ким відповідає держава за свою діяльність:
 - а) перед людиною;
 - б) перед Президентом;
 - в) перед Верховною Радою.
4. Що є головним обов'язком держави:
 - а) забезпечення економічної самостійності;
 - б) забезпечення обороноздатності;
 - в) утвердження і забезпечення прав і свобод людини.
5. За політичним режимом Україна є:
 - а) авторитарною державою;
 - б) демократичною державою;
 - в) тоталітарною державою.
6. В Україні існує :
 - а) єдине громадянство;
 - б) подвійне громадянство;
 - в) не визначено в Конституції.
7. Хто в Україні є носієм суверенітету:
 - а) народ;
 - б) Президент;
 - в) Верховна Рада.
8. Народ України здійснює владу:
 - а) безпосередньо через особисту участь;
 - б) через органи державної влади;
 - в) через органи місцевого самоврядування;
 - г) правильно все.

9. Яка мова в Україні є державною:
 - а) українська;
 - б) російська;
 - в) українська і російська.
10. Громадянин України може бути позбавлений громадянства:
 - а) за здійснення злочину;
 - б) за державну зраду;
 - в) за довгострокове проживання за рубежом;
 - г) не може бути позбавлений громадянства.
11. Як у Конституції трактується поняття “український народ”?:
 - а) українці;
 - б) громадяни України всіх національностей;
 - в) всі, хто проживають в Україні.

Оскільки в структурі громадянськості надзвичайно важливе значення має правова грамотність особистості, а надто знання своїх прав та обов’язків, ми запропонували студентам дати відповіді на такі запитання :

Анкета №2: “Конституційні права і обов’язки громадянина України”

1. Які права і свободи людини і громадянина закріплені Конституцією України?
 - політичні права і свободи;
 - економічні права і свободи;
 - соціальні права і свободи;
 - культурні права і свободи.
2. Чи можуть Конституційні права і свободи бути скасовані?
3. Перерахуйте обов’язки громадян України.
4. Чи звільняє від юридичної відповідальності незнання законів у випадку їх недотримання?

Для нормальної життєдіяльності студентам з особливими потребами потрібен соціальний захист, а без знань відповідних законів та умінь відстоювати свої права в умовах недосконалості правового поля надзвичайно складно. З метою виявлення рівня знань студентів про права людей та їх соціальні гарантії ми пропонували юнакам і дівчатам написати міні-твори на тему “Україна – соціальна держава” та “Конституція і закони України про соціальний захист громадян”.

Практика свідчить, що процес виховання громадянськості протікає більш ефективно, якщо студенти глибоко усвідомлюють суть понять “громадянське суспільство”, “Батьківщина”, “нація”, “демократія”, “громадянськість”, розуміють необхідність

вироблення у себе патріотичних почуттів. Тому наступним нашим кроком було виявлення знань студентської молоді про сутність громадянськості, громадянського суспільства, демократії, зовнішньої і внутрішньої політики України. З цією метою запропонували респондентам письмово закінчити речення.

Метод незакінчених речень

1. Під громадянськістю я розумію ...
2. Громадянство – це...
3. Нація – це...
4. Громадянське суспільство – це...
5. Демократія –це...
6. Особливості демократії по-українськи -...

Результати зображаються в таблиці 1. та характеризують рівень знань студентів про сутність понять: “громадянськість”, “громадянство”, “нація”, “громадянське суспільство і демократія”, а також їх особливості в Україні.

Таблиця 1.

Знання студентської молоді про сутність громадянськості, громадянство, націю, громадянське суспільство і демократію

Оцінка знань	громадянськість	громадянство	нація	громадянське суспільство	демократія
1. Повні й точні знання					
2. Неповні знання					
3. Неправильні знання					
4. Не відповіли					

Оскільки політична культура молоді є важливою складовою її громадянськості, студентам запропонували відповісти на запитання анкети №3.

Анкета №3 “Політика”

1. Політика – це...
2. Чи цікавитесь Ви політикою?
3. Основні пріоритети зовнішньої і внутрішньої політики України. Ваша оцінка.
4. Які політичні проблеми Вас хвилюють?

5. Чи Ви обговорюєте із друзями політичні проблеми України?
6. Скільки часу на тиждень Ви витрачаєте на ознайомлення з політикою?
7. З яких джерел Ви дізнаєтесь про політичні події, явища, факти?
8. Чи доводилось Вам відстоювати свої політичні погляди і переконання? Наведіть конкретні приклади.
9. Який громадський захід у ВНЗ Вам найбільше сподобався і чому?
10. Які проблеми, що обговорюються по радію, на форумах в інтернеті і телебаченні, Вас найбільше цікавлять? Варіанти відповіді (обране підкреслити):
 - Злочинність, корупція, правопорушення.
 - Вартість життя, погіршення умов.
 - Взаємини в сім'ї.
 - Міжнародне життя.
 - Інтимне життя, секс.
 - Економіка, питання власності, реформи.
 - Спорт.
 - Проблеми здоров'я.
 - Музика, культура, мистецтво.
 - Корисні поради.
 - Свій варіант.
11. Хто, на Вашу думку реально управляє країною сьогодні? Варіанти відповіді (обране підкреслити):
 - Олігархи.
 - Верховна Рада.
 - Ніхто.
 - Президент.
 - Кабінет Міністрів.
 - Свій варіант.
12. Чи задоволені Ви діяльністю Верховної Ради? Варіанти відповіді (обране підкреслити):
 - Так.
 - Ні.
 - Не повною мірою.
 - Свій варіант.
13. Чого Ви чекаєте від влади чи її зміни?
Анкета №3.1.
 1. Що принесе Україні Євроінтеграція?
 2. Як Ви оцінюєте сучасні українсько-російські відносини?
 3. Що бентежить Вас у сучасній соціальній ситуації в Україні? Варіанти відповіді (обране підкреслити):
 - Зростання бідності людей.

- Наслідки пенсійної реформи.
 - Невпевненість у завтрашньому дні.
 - Озлобленість людей.
 - Безробіття.
 - Безвідповідальність влади за здійснення соціальної політики.
 - Незахищеність людини.
 - Зіткнення груп людей у суспільстві.
 - Свій варіант.
4. Куди рухається наше суспільство сьогодні?
Варіанти відповіді (обране підкреслити):
- До катастрофи.
 - До капіталізму.
 - Нікуди.
 - До нового Майдану.
 - До гуманної правової держави.
 - Свій варіант.

Результативність виховних впливів у становленні громадянськості посилюється, коли молодь вміє осмислювати історію, культуру, мистецтво, цінності, мораль, звичаї, традиції, обряди, символіку свого народу, нації, власного етносу, особливості національного характеру народів України. Для визначення рівня сформованості даних показників у студентів використовували анкету.

Анкета “Мої знання культури і традицій українського народу”

	Хто для Вас є взірцем громадянина-патріота? а) історичні герої; б) сучасні національні герої; в) видатні діячі Держави; г) учителі; д) батьки; е) інше.
	Що Ви знаєте про етнічний склад України?
	Представники яких етносів живуть поряд з Вами?
	Які Ви знаєте звичаї, традиції етносів представники яких живуть поряд з Вами?
	Чи задовольняє Вас обсяг інформації про культурні особливості інших етносів, який Ви отримуєте?
	Чи хотіли б Ви отримувати більше інформації про культуру, традиції інших етносів?
	Назвіть, будь ласка, культурні особливості етносів, представники яких живуть поруч з Вами.
	Чи цікавитеся Ви історією, культурою рідного етносу?
	Які традиції рідного етносу Ви знаєте?
	Які культурні цінності рідного етносу Ви знаєте?
	Які найбільш яскраві історичні події життя поліетнічного за складом українського народу Ви пам'ятаєте?

Українське законодавство передбачає одну державну мову. Виходячи з цього, свідомі громадяни мають її знати і володіти нею. З цим положенням Конституції не всі згодні, і воно час від часу викликає певне соціальне напруження і навіть політичні спекуляції, особливо напередодні виборів. З метою виявлення ставлення студентів до статусу державної і рідної мов запропонували відповісти на запитання анкети.

Анкета “Рідна мова”

1.	Чи є любов до рідної мови проявом громадянськості? а) так; б) ні; в) інше.
2.	Чи обов'язково громадянину володіти мовою своєї держави? а) так; б) ні; в) інше.
3.	Яку мову Ви вважаєте рідною? а) українську; б) російську; в) іншу.
4.	Ваше ставлення до української державної мови? а) повага; б) неповага; в) байдуже; г) інше.
5.	. Чи може стати українська мова стимулом для Вашого навчання, кар'єри? а) так; б) ні; в) інше.
6.	Чи є мова ознакою культури? а) так; б) ні; в) інше.
7.	Ваше ставлення до порушення мовних норм (мовних штампів, суржика, нецензурних висловів)? а) позитивне; б) негативне; в) байдуже; г) інше.
8.	. Як часто Ви заглядаєте у словник? а) постійно; б) інколи; в) ніколи.
9.	Оцініть свій рівень володіння українською мовою: а) відмінний; б) задовільний; в) незадовільний; г) інше.
10.	Які заняття мають найбільший вплив на Ваші громадянські почуття? а) історія України; б) українське ділове мовлення; в) історія культури; г) соціологія; д) інші.

Громадянськість майбутніх спеціалістів проявляється також у сумлінному ставленні до навчання, процесу засвоєння основ наукових знань про закономірності розвитку суспільства, держави, як основи для прийняття оптимальних рішень під час навчання у ВУЗі і у подальшому житті. Ці показники ми вивчали за допомогою аналізу успішності студентів у процесі оволодіння ними суспільних наук.

Таким чином для отримання достовірних даних про рівень сформованості когнітивної складової громадянськості студентів ми використовували поєднання комплексу методів, які були найбільш ефективними та в найбільшій мірі відповідали поставленим цілям.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Батракова, И. С. О соотношении понятий гражданственность и патриотизм в теории воспитания / И. С. Батракова, Ю. А. Танюхин. // Наука образования : сб. науч. ст. / Омск. гос. пед. ун-т; Отв. ред. Н. В. Чекалева. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2000 – С. 28-37.
3. Вербицька П. В. Громадянське виховання учнівської молоді: сучасні аспекти розвитку: [Монографія] / П. В. Вербицька. – Київ : Генеза, 2009. – 384 с.
4. Лебедева О.В. Компетентностный подход к формированию гражданственности студентов педвуза / О. В. Лебедев // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : теория и практика. Региональный сборник научных трудов. 2 выпуск, 2005 – С. 8-13.
5. Мещанінов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні [текст]: монографія / О. П. Мещанінов. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
6. Рябов В.В. Воспитание гражданина / В. В. Рябов, Е. И. Хаванов / Вестник московского городского педагогического университета. – 2006. – №4(13). – С. 37-39.
7. Титова Е.Н. Формирование гражданственности студентов высших учебных заведений в учебном процессе технического ВУЗа: Автореф. дис. ... канд.пед.наук : 13.00.01. / Е. Н. Титова. – Тула, 2000. – 24 с.
8. Филонов Г. Гражданственность в структуре самосознания личности / Г. Филонов // Воспитание школьников. – 2004. – №6. – С. 2-5.
9. Чорна К.І. Виховання громадянина, патріота, гуманіста: Навч.-метод. посіб. / К. І. Чорна. – К. : ТОВ "ХІК", 2004. – 96 с.

В статье автор раскрывает собственный опыт разработки и реализации методики, направленной на выявление когнитивной составляющей гражданственности студентов с особыми потребностями.

Ключевые слова: *гражданственность студентов, когнитивная составляющая, методика выявления.*

The article presents its own development experience and implementation methodology aimed at identifying cognitive component of the citizenship of students with special needs.

Key words: *citizenship of students, cognitive component, methodology identifying.*

О.О. Добровіцька, м. Хмельницький

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДІ ІНТЕГРОВАНОГО ТИПУ

У статті розглядаються педагогічні умови для ефективності формування толерантності в студентів у навчальному закладі інтегрованого типу. Розкрито зміст педагогічних умов та їх взаємозв'язок.

Ключові слова: толерантність, навчальний заклад інтегрованого типу, студенти з особливими потребами, педагогічні умови формування толерантності.

Вища освіта ХХІ ст., як освіта загалом, має бути гуманістичною, тобто особистіснозорієнтованою, базуватися на загальнолюдських цінностях, органічно поєднаних з цінностями національної культурно-історичної традиції. В її центрі має стояти людина, вихована в демократичних традиціях і підготовлена до співробітництва з іншими людьми і народами. Як ключові категорії освіти, постають поняття толерантності, співпраці, дискурсу. Саме під цим кутом зору ми маємо переосмислити зміст і спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі.

Навчання у вищій школі повинно мати не лише освітню орієнтацію, а й обов'язкову виховну спрямованість. Навчально-виховний процес покликаний формувати в студентів високу культуру, гуманістичний і демократичний світогляд, високі моральні якості, виховувати їх громадянами – патріотами, інтелектуалами, творчими й цілеспрямованими спеціалістами.

Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, "Освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості". Вимоги принципу гуманізації мають реалізовуватися на всіх ділянках освітнього середовища вищого навчального закладу. Ця педагогічна аксіома чітко окреслена вченим А.І. Кузьмінським, який зазначає: "По-перше, визначальним кредо організатором навчально-виховного процесу має бути таке: студент – головна постать закладу. По-друге, студент, який переступає поріг ВНЗ, має відчувати особливе ставлення до себе. Це – увага до студента, як до особистості, повага її винятковості". І по третє, перебуваючи в закладі

інтегрованого типу, студент повинен відчувати себе повноправним членом вузівського колективу [1, с. 103].

Питання толерантності серед молоді ставали предметом наукового пошуку багатьох вчених, а зокрема формування ставлення вихованців до толерантності як суспільно значущої цінності, виступають: І.Бех, Т.Болотіна, Р.Валітова, Б.Гершунський, В.Глебкін, О.Гуткін, В.Золотухін, О.Клепцова, І.Крутова, В.Лекторський, Б.Рієрдон; формуванню міжособистісної толерантності молоді приділяли увагу: Г.Безюлева, Я.Береговий, Г.Скрябіна, Г.Солдатова, О.Шарова, Г.Шеламова; розвиток толерантності у контексті педагогічної взаємодії досліджували І.Вороб'єва, О.Тодоровцева; формування міжетнічної толерантності розглядали: О.Грива, К.Магомедова, Ф.Малхозова, З.Мубінова, В.Тішков, Ф.Філіппов.

При цьому недостатньо уваги приділено пошукам форм і методів толерантного виховання молоді в умовах інтегрованого навчального середовища, що негативно позначається на результатах теорії і практики розв'язання проблеми.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови для ефективності формування толерантності у студентів в навчальному закладі інтегрованого типу.

Уточнюючи поняття “толєрантність”, яке до сьогодні не має чіткого визначення, серед спектру пояснень, ми візьмемо за основу “прийняття іншого у всьому різноманітті, відмову від нетерпимості до іншого, незалежно від соціального статусу, майнового стану, стану здоров'я”. Отже, толєрантність до іншої особистості передбачає визнання та розуміння того, що особистість не просто інша, але і має право бути іншою.

Особливого значення сьогодні набуває інтегроване навчання у всіх освітніх закладах різних рівнів. Зокрема, інтегроване навчання у ВНЗ для студентів з особливими потребами не обмежується лише їхньою присутністю в інтегрованих групах, оскільки інтеграція – це залучення, співжиття, співтворчість. Вона передбачає становлення та розвиток студентської спільноти в напрямку гармонізації її внутрішньо групових зв'язків. Впровадження передових світових методик інтегрованого навчання має особливу привабливість для соціальної адаптації студентства і подальшої успішної її інтеграції. Завдяки інтегрованому навчанню, студенти з особливими потребами реалізують свої потреби у спілкуванні з

однолітками, напрацюванні позитивного самоутвердження. У взаємній діяльності вони відчують себе компетентними і вчаться адекватно сприймати себе і свою хворобу. “Здорові” ж студенти зі свого боку вчаться бути толерантними по відношенню до людей з інвалідністю.

За результатами констатувального етапу експерименту, метою якого було виявити стан сформованості толерантності у студентів ВНЗ в умовах інтегрованого навчального середовища, ми виявили, що студентська молодь у толерантному аспекті має достатні знання про толерантність. Але прагнення до співпраці виявляється ситуативно без особливого бажання, відношення до іншого будуються у вигляді послуги, достойно та активно поводити себе у суспільстві проявляється рідко без особливої зацікавленості, ситуативне реагування на соціальні проблеми, недостатньо розвинуті комунікативні здібності у студентів, а прагнення виявити чуйність, допомогу чи піклування залежить від бажання або ситуації. Дані дослідження продемонстрували актуальність обраної проблеми та необхідність покращити стан толерантних взаємовідносин, запроваджуючи ефективні педагогічні умови формування толерантності у навчальному закладі.

Визначаючи оптимальні педагогічні умови, що є суттєвим компонентом педагогічного процесу ВНЗ, який включає в себе зміст, методи та організаційні форми виховання студентської молоді, насамперед треба дати чітке визначення поняття “умова”. Глумачний словник визначає умову як вимогу, що висувається однією зі сторін; як усний чи письмовий договір про що-небудь; як правила, встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставину, яка уможливує здійснення, створення чого-небудь або сприяє чомусь [2, с. 1295].

Аналізуючи педагогічні умови формування толерантності у студентства, запропоновані низкою науковців (Безюлева, Шеламова, П.Комогоров, О.Ашихміна, О.Тодоровцева, О.Матієнко, І.Воробйова), визнаємо їх різноманітність та різносторонність, але в основі взаємної діяльності відсутній такий важливий компонент, як інтегроване середовище.

Зазначимо, що у вищому закладі інтегрованого типу формування толерантності має здійснюватися за нових умов, з урахуванням фізичної, психічної зрілості особистості, її фізичних та розумових можливостей, а також інтелектуального і духовного розвитку. Визначаючи педагогічні умови, ми зважали не лише

на сукупність факторів та обставин, від яких залежать дані умови, але і на інтегроване навчальне середовище, як сукупність стимулів, особливостей цього середовища, в якому безпосередньо відбувається процес формування толерантності студентства. За визначенням А.С. Власенко: “Студентство – це особлива соціальна група, що формується з різних соціальних прошарків суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці та культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям” [3, с. 413].

На основі аналізу зарубіжної й вітчизняної теорії і практики формування толерантності у студентів та особистого досвіду роботи, нами визначено такі педагогічні умови ефективного впливу на процес формування толерантної особистості в навчальному закладі інтегрованого типу:

- побудова толерантних взаємовідносин у студентському колективі;
- забезпечення активної взаємодії між викладачами та студентами у навчально-виховному процесі для успішного розвитку толерантних відносин;
- залучення студентів з особливими потребами до активного життя ВНЗ.

Розглянемо більш детально кожен з означених педагогічних умов.

Забезпечуючи запропоновану нами першу умову “Побудова толерантних взаємовідносин у студентському колективі”, ми передбачаємо, що оптимальним варіантом між студентським колективом та його членами є гармонізація взаємовідносин. Позитивними особливостями цього варіанту є можливість індивідуального творчого розвитку в колективі кожної молодої людини і можливість її самовизначення – вибіркового відношення до колективних впливів, які можуть сприйматися чи не сприйматися нею в залежності від відповідності її поглядам та переконанням, ціннісним орієнтаціям.

Студентство – мобільна група, метою існування якої є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві. Т.В. Іщенко акцентує увагу на тому факті, що студентство є складовою такої суспільної групи, як молодь. Наділене, як соціальна група, усіма притаманними молоді

якостями. Водночас студентство має свої особливості. Одна з них – соціальний престиж, оскільки більшість студентів усвідомлюють, що вищий навчальний заклад є одним із засобів соціального зростання [3, с. 414].

Загальновідомо, що студентська група, як кожна соціальна група, створює свої закони, правила поведінки, яких повинні дотримуватись всі її члени. Тобто перед особистістю студента постає вибір: підпорядковуватись груповим вимогам і стати комформним чи намагатись зберегти свої погляди і власну позицію.

Студенти, які не змогли встановити контакт з групою, почувають себе відторгнутими, обмеженими в життєдіяльності колективу, їм не вистачає дружньої підтримки, у них виникає відчуття самотності і відчуженості. Такий стан може відобразитися у гальмуванні поведінки і діяльності, погіршенні самопочуття, працездатності і результатів діяльності студента в ситуації, коли за ним спостерігають або його роботу оцінюють інші члени колективу.

Подібні проблеми особливо стосуються вразливих, сором'язливих студентів або студентів з особливими потребами, у яких труднощі соціалізації пов'язані насамперед з тим, що їм важко установлювати комунікативні контакти, зробити перший крок назустріч іншим. Відчуваючи величезну потребу та бажання до нових знайомств, таким людям потрібно докладати зусиль, щоб познайомитися з цікавими для них людьми, їм важко звикнути до нових умов навчання, нового середовища спілкування, нових умов і правил [4, с. 418].

Відмітимо, що в кожному колективі можуть бути присутні як толерантні, так і інтолерантні риси. Наприклад, інтолерантному колективу характерне:

- перебивання, невміння слухати один одного, нетерпіння;
- ігнорування;
- відсторонення;
- образи;
- звинувачення, докори;
- осудження, критика;
- погрози;
- застереження, попередження;
- накази, вказівки.

Тобто, інтолерантний колектив характеризується холодним, деспотичним відношенням, не визнаючи особистість та цінності інших людей.

Особливостями толерантного колективу є:

- вміння слухати і чути;
- прагнення розібратися, розпитати;
- порада, пропозиція;
- похвала, згода;
- підбадьорювання;
- доброзичливість;
- втішання;
- повага;
- емпатія;
- підтримка.

У толерантному колективі спостерігається чуттєве, тепле спілкування, що базується на взаємоповазі і емпатії [5, с. 85].

Отже, побудова толерантних взаємовідносин у студентському колективі можлива за таких правил:

1. Встановлення відносин довіри на основі визнання іншої людини особистістю.
2. Безоцінне (некритичне) і безумовне (без “якщо ти... – я тебе поважатиму”) прийняття іншої людини.
3. Щире виявлення розуміння і співчуття.
4. Конгруентність (відповідність думок – почуттям – словам – невербальним діям – ситуації) і аутентичність (відвертість, щирість) власної поведінки.
5. Забезпечення співрозмовникам свободи висловлювання власних думок, почуттів, участі у прийнятті рішень і відповідальності за їх наслідки.

Другою педагогічною умовою виступає “Забезпечення активної взаємодії між викладачами та студентами у навчально-виховному процесі для успішного розвитку толерантних відносин”.

Об'єктом педагогічної діяльності професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів є молодь, юнаки та дівчата з певними задатками, потребами, інтересами, особливостями пізнавальних та емоційно-вольових процесів. У зв'язку з цим, перед викладачами вищої школи постає надзвичайно відповідальне завдання допомогти їм стати висококваліфікованими фахівцями, здатними знайти місце на ринку праці, творчо реалізувати набуті у вищому навчальному

закладі знання та практичні уміння. Характеризуючи особливості педагогічної діяльності, В.О. Сухомлинський підкреслював: “Наша праця – формування людини, і це накладає на нас особливу, ні з чим не зрівняну відповідальність” [6, с. 423].

Процес виховання у вищому навчальному закладі органічно поєднаний з процесом навчання молоді, опануванням основами наук, багатством національної й світової культури. Цей процес не може бути стихійним, він передбачає співробітництво, співдіяльність, співтворчість педагога і студента. Кожен педагог, який би предмет він не викладав, завжди є перш за все вихователем. К.Д. Ушинський стверджує, що “дух навчального закладу живе не в стінах і не на папері, а в характері більшості викладачів і звідти переходить у характери вихованців” [7, с. 348].

Взаємодія викладача і студента є одним із найважливіших чинників, які впливають на становлення особистості молодої людини, оскільки дуже багато з того, що людина набуває в студентські роки, залишається з нею на все життя і визначає її життєву траєкторію.

Формування доброзичливих стосунків між учасниками навчання, вчений І.Д. Бех вбачає у прийнятті педагогом вихованця, яке супроводжується поблажливим, терплячим ставленням до нього. Приймаючи дитину, ми засуджуємо її вчинки, а не її саму, ми прощаємо їй помилки і допомагаємо виправитись. У спілкуванні з вихователем, який приймає дитину, вона одержує стимул для розвитку, розкриває свої найкращі риси. Прийняття не заперечує принципового й вимогливого ставлення до дитини. Вимогливість сприяє розвитку особистості лише на фоні позитивного ставлення, прийняття і бажання допомогти їй. Повне прийняття неодмінно проявляється у співчутті, доброзичливості та щирості стосунків. Співучасть у переживаннях вихованця передбачає відкритий прояв вихователем своїх почуттів. Педагог добре знає, що легкий дотик, лагідний погляд, співчутлива мовчанка додають дитині сили для здолання болю, для віри в себе, допомагають пережити конфліктну ситуацію. Доброзичливий вихователь буде терплячим до плутаного пояснення, бурхливого вираження почуттів, довгого монологу. Він дасть можливість своєму співрозмовникові виговоритися і вже одним цим полегшить його стан [8, с. 65-66].

Активно взаємодіючи, викладачі та студенти створюють позитивний клімат у навчальному закладі. Перебуваючи на

“рівних” і у взаємоповазі, студенти стають більш відвертими, чуйними та доброзичливими. Наслідуючи толерантне відношення викладача до студента з особливими потребами, студенти також прагнуть налагодити теплі стосунки до даного студента.

Організація спільної діяльності студентів та викладачів у вигляді конкурсів, спартакіад, тренінгів, дидактичних та спортивних ігор і т.п. відіграє значну роль у налагодженні взаємовідносин.

Третьою умовою ми визначили “Залучення студентів з особливими потребами до активного життя ВНЗ”. Навчання у вищому закладі – це період професійного становлення особистості, її професійної ідентифікації та адаптації і, водночас, період кристалізації громадянських якостей, формування навичок організаторської та виховної роботи. Поза психолого-педагогічним охопленням цих процесів вони можуть призвести до небажаного результату. Останнє тим серйозніше, що нинішній студент перебуває, так би мовити, в деідеологізованому просторі. Соціологічні дані засвідчують своєрідну розгубленість студента перед дійсністю, розбалансованість пріоритетів. Надто велика кількість юнаків та дівчат почувають себе покинутими. Особливо це стосується студентів-інвалідів, яким важко адаптуватися у навчальному закладі у першу пору навчання. Серед проблем, пов’язаних зі здоров’ям, існує й низка інших проблем, що суттєво позначаються на навчанні. Слабкі прояви соціальної активності, соціальна занедбаність, низький рівень самоактуалізації, переважна інвертованість та низька самооцінка призводять не лише до низької успішності у навчанні, а й до повного неформального “виключення” зі студентського колективу.

Тому з перших днів навчання студентів з особливими потребами слід залучати до активного життя ВНЗ. Не обмежуючись лише навчальною чи науковою роботою, їх можна задіювати у творчих конкурсах, фестивалях, спортивних іграх, туристичних походах і т.п., надаючи можливість розкрити свої можливості та реалізувати власний потенціал. Досягаючи успіху в тому чи іншому виді діяльності, у студентів з особливими потребами змінюється світогляд, підвищується соціальний статус, вони стають активними членами серед студентства, забуваючи про власні хвороби та вади здоров’я, на яких ще зовсім недавно так зосереджувалися.

Отже, для ефективного формування толерантності у студентському колективі, ми вважаємо за доцільне застосувати, визначені нами, педагогічні умови. Оскільки саме толерантність в освітньому закладі може виступати основою для створення позитивного клімату, оптимальним механізмом взаємодії і прагненні пошуку конструктивної діяльності через діалог і співпрацю.

Література:

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
3. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
4. Туркот, Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011.– 628 с.
5. Безюлева Г.В. Толерантность: взгляд, поиск, решение. / Г. В. Безюлева, Г. М. Шеламова. – М. : Вербум-М, 2003. – 168 с.
6. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : В 5 т. – Т. 2. – К., 1976.
7. Педагогіка вищої школи / За ред. З. Н. Курлянд. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
8. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І. Д. Бех. // Кн. 1. : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

В статье рассматриваются педагогические условия для эффективности формирования толерантности у студентов в учебном заведении интегрированного типа. Раскрыто содержание педагогических условий и их взаимосвязь.

Ключевые слова: толерантность, учебное заведение интегрированного типа, студенты, с особыми потребностями, педагогические условия формирования толерантности.

Pedagogical conditions for efficiency of forming of tolerance for students in educational establishment of integrated type are described in this article. The content of pedagogical conditions and their interconnection are revealed.

Key words: tolerance, educational establishment of integrated type, students, with the special needs, pedagogical conditions of forming of tolerance.

УДК 378:316.4.63.3-056.24-057.845

В.С. Церклевич, м. Хмельницький

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО- ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ІНТЕГРАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В ГРУПУ ОДНОКУРСНИКІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи з інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників вищого навчального закладу.

Ключові слова: *студенти, обмежені функціональні можливості, одногрупники, тьютор, група самодопомоги, тренінг, анкета, спостереження, біографічне інтерв'ю, соціометрія, тести.*

Швидке збільшення у суспільстві кількості людей з обмеженими функціональними можливостями (2,6 млн. осіб в Україні, з них близько 200 тис. – діти і молодь), зумовлює актуальність проблеми їх інтеграції у різні сфери життя суспільства.

Особливого значення набуває здобуття людьми з обмеженими функціональними можливостями вищої освіти у інтегрованому освітньому середовищі, де спільно навчаються студенти з обмеженими функціональними можливостями і їх здорові одногрупники.

Актуальність проблеми інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у освітнє середовище зумовлена рядом *суперечностей* між завданнями інтегрованої освіти та неготовністю студентського середовища до сприйняття одногрупників з обмеженими функціональними можливостями; між необхідністю залучення студентів з обмеженими функціональними можливостями у міжособистісні, комунікативні зв'язки, спільну діяльність та їх психологічною неготовністю до інтеграції в групу однокурсників; між необхідністю спеціальних навичок роботи викладачів та кураторів в інтегрованих академічних групах та їх практичною неготовністю до роботи з цією категорією студентів.

Аналіз літератури засвідчує наявність кола досліджень, присвячених проблемам інтегрованого/інклюзивного навчання,

методикам організації навчання в інтегрованих групах (Ф. Амстронг, С. Богданова, Н. Борисової, Н. Васильєвої, Я. Грибальського, А. Колупаєвої, П. Таланчука, О. Столяренко, В. Синьова, Н. Шаповала, А. Шевцова та інші), психологічних особливостей студентів з обмеженими функціональними можливостями (Т. Добровольскої, Н. Шабаліної, Т. Комар та інші), проте має місце недостатність праць, присвячених саме методикам успішної інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, метою даної статті є висвітлення результатів дослідно-експериментальної роботи з інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників вищого навчального закладу.

Розроблена та упроваджена нами методика інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників спрямовувалася на:

- 1) формування інформаційної обізнаності із проблем, породжених інвалідністю;
- 2) корекцію емоційно-ціннісних установок, подолання стереотипів та комплексів щодо осіб з обмеженими функціональними можливостями;
- 3) формування внутрішньої вмотивованості на розширення кількості і якості соціальних контактів, інтегрування у групу однокурсників;
- 4) здобуття навичок дієво-практичного характеру у сфері налагодження та побудови міжособистісних стосунків.

Методика експериментальної роботи реалізовувалася на основі покомпонентного підходу, а саме, передбачала: забезпечення обізнаності із проблеми інвалідності (когнітивний компонент), корекцію ціннісних установок, формування толерантного сприйняття та адекватних емоційних реакцій на проблему інвалідності, розвиток бажання до комунікації, розширення кола контактів та сфер діяльності (емоційно-мотиваційний компонент), формування моделей поведінки у групі та соціумі (діяльнісно-практичний компонент).

Основними формами роботи на формувальному етапі були: тьюторство, групи самопомоги, соціально-психологічні тренінги.

Упровадження практики тьюторства забезпечило налагодження позитивних, партнерських контактів, співпраці зі студентами з обмеженими функціональними можливостями.

Робота груп самодопомоги, що розпочалась під керівництвом практичного психолога, а згодом продовжилась під керівництвом запрошених випускників, які, будучи людьми з обмеженими функціональними можливостями, зуміли успішно завершити навчання, працевлаштуватись, створити сім'ї, мінімізувати вплив інвалідності на власне життя, дозволила змінити ставлення студентів з обмеженими функціональними можливостями до власного статусу, сформувати потребу вироблення життєвої стратегії, цілей, способів їх досягнення.

Тренінгові заняття для викладачів та кураторів інтегрованих груп, забезпечили обізнаність із тими проблемами, які зумовлює інвалідність у матеріальному, медичному, психологічному плані; визначення основних труднощів роботи у інтегрованих групах, усвідомлення та прийняття сутності, завдань та принципів інтегрованої освіти; формування оптимальних стратегій роботи та поведінки у інтегрованих групах.

Усього формувальним етапом експерименту було охоплено 728 студентів 1-3 курсів, з них 104 з обмеженими функціональними можливостями, 624 здорових студентів, 76 викладачів.

З метою виявлення динаміки у рівнях інтеграції студентів у групу однокурсників, підведення підсумків експериментальної роботи, необхідно було провести порівняння результатів у експериментальній та контрольній групах. Але, оскільки ми не ділили студентів з обмеженими функціональними можливостями на експериментальну та контрольну групи, то порівняння проводилося між вихідними та кінцевими результатами.

Динаміка у рівнях інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників вищого навчального закладу виявлялася завдяки порівнянню результатів підсумкового та початкового контрольних зрізів.

На кінець експерименту виявилось, що 26,92 % (порівняно з 16,35% на початку експерименту) на високому рівні обізнані як здійснювати профілактику та лікувати своє захворювання, 64,42% (порівняно з 46,15% на початку експерименту) достатньо обізнані, а 8,65% (порівняно з 37,5% на початку експерименту) мало обізнані. Щодо ставлення оточення (дорослих, окрім однокласників), тут також помітні зрушення, які пояснюються зміною позиції викладачів та кураторів та зміною поведінки самих студентів з обмеженими функціональними можливостями: про

адекватне ставлення до проблеми, надання можливостей для самостійних рішень та врахування особистісної позиції стверджують 37,5% (порівняно з 12,5% на початку експерименту), намагання відгородити від труднощів та гіперопіки відчувають 54,81% (порівняно з 57,69% на початку експерименту), про значну залежність від дій товчення говорять 11,54% (порівняно з 29,81% на початку експерименту).

Ми відстежили позитивну динаміку у плані зміни кількості соціальних контактів: розширилося коло спілкування із особами, не пов'язаних із сім'єю та родиною – 89,42 (порівняно з 61,54% на початку експерименту), серед них 75% мають по 6-9 друзів чи товаришів (пораяно 2-3 на констатувальному етапі), 14,42% розширили коло свого спілкування на 2-4 особи. Лише 10,58% стверджують, що у них немає друзів.

Простежується позитивна динаміка і у стосунках із протилежною статтю, хоча й не дуже значна: про зменшення труднощів у стосунках із протилежною статтю зауважують 58,65%; про наявність страху перед протилежною статтю – 8,65%. При цьому, якщо на початку експерименту досвід близьких взаємних стосунків (симпатія, закоханість, кохання) був наявний для 31,7%, то на кінець експерименту цей показник становив 91,35%.

Децо змінилась і мотивація вибору професії та навчального закладу: бажання отримати професію, знайти нових друзів, здобути певний соціальний досвід як мотив обрання навчання у ВНЗ обрали 82,69% респондентів (порівняно з 50,96% на початку експерименту).

Про приятельські стосунки у групі або на курсі, причому і поза навчальною діяльністю мають 49,04% опитаних (порівняно з 33,65% на початку експерименту), стільки ж висловили повну задоволеність стосунками у групі; про збільшення кількості приятелів та осіб, із якими часто і продуктивно спілкуються зазначили 37,5% респондентів; 21,15% відзначили прагнення до розширення кількості наявних контактів (порівняно з 36,54% на початку експерименту); 9,62% (порівняно з 29,81% на початку експерименту) засвідчили про наявність страху бути відкинутими та відчуття настороженості щодо себе.

За результатами контрольного зрізу мають стабільне, достатньо широке коло друзів, що відповідає власному бажанню і потребі людини (5-7 і більше) 75% опитаних (порівняно з 33,65%

на початку експерименту); 10,58% (порівняно з 33,65% на початку експерименту) засвідчили, що і тепер мають проблеми у спілкуванні і часто почувають себе самотніми.

Позитивні зрушення засвідчили і результати педагогічного спостереження. Значно підвищилася активність під час аудиторних занять: висока активність виявлена у 18,27% студентів з обмеженими функціональними можливостями (порівняно з 10,58% на початку експерименту), низький рівень активності під час занять знизився до 39,43% (порівняно з 53,85% на початку експерименту). Залучення у групові форми роботи, поєднання власного бажання до роботи у команді та бажання однокласників співпрацювати, періодичне або постійне виконання ролі лідера зросло до 23,08% (порівняно з 7,69% на початку експерименту). На кінець експерименту постійне спілкування з однокласниками, доброзичливі прояви до інших людей, участь у іграх, відвідування їдальні, читального залу, обмін навчальними матеріалами з друзями спостерігається у 47,12% респондентів (порівняно з 28,85% на початку експерименту). Зросли прояви уваги та допомоги з боку однокласників, спостерігається дружнє ставлення, демонстрація прихильності до 35,58% студентів з обмеженими функціональними можливостями (порівняно з 25,96% на початку експерименту).

На кінець експерименту за результатами тестування, нами було з'ясовано, що студентам з обмеженими функціональними можливостями властива тривожність та ригідність, однак показники їх знизились – високий рівень тривожності продемонстрували 17,31% (порівняно з 29,81% на початку експерименту), високий рівень ригідності – 22,12% (порівняно з 24,04% на початку експерименту); середній – 55,77% (порівняно з 70,19% на початку експерименту) та 61,54% (порівняно з 76,92% на початку експерименту).

Значні позитивні зрушення відбулися у самооцінці студентів з обмеженими функціональними можливостями. На кінець експерименту високий рівень самооцінки, стійкість до невдач, відсутність страху перед труднощами продемонстрували 17,31% респондентів (порівняно з 3,85% на початку експерименту), в той час низька самооцінка, уникання труднощів, страх перед невдачами притаманні лише 20,19% (порівняно з 39,42% на початку експерименту) опитаних.

У результаті експериментальної роботи у студентів з обмеженими функціональними можливостями значно знизився рівень агресивності – спокій і стриманість притаманна 25% (порівняно з 5,77% на початку експерименту), висока агресивність, нестриманість та складнощі у роботі із людьми наявна у 13,6% респондентів (порівняно з 26,92% на початку експерименту).

Значно покращились показники стресостійкості: 55,77% (порівняно з 21,15% на початку експерименту) виявляють стійкість до стресів, високий рівень схильності до стресу, невміння заспокоюватись продемонстрували 29,81% студентів з обмеженими функціональними можливостями (порівняно з 46,14% на початку експерименту).

За результатами тесту емпатійності, більшості студентів з обмеженими функціональними можливостями притаманний високий 58,65 % (порівняно з 36,54% на початку експерименту) та середній 36,54% (порівняно з 52,88% на початку експерименту) рівень емпатії; нездатність до співчуття продемонстрували лише 4,81% (порівняно з 10,5% на початку експерименту).

Проведений контент-аналіз міні-творів – роздумів на теми “Я у світі інших людей”, “Ідеальна студентська група” по завершенню експериментальної роботи дав змогу відслідкувати суттєві зрушення у ставленні до проблеми інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у суспільство та групу. За результатами контент-аналізу було зроблено такі висновки:

- 1) *пріоритет особистої відповідальності за успішність власного життя – така думка є переважаючою у 69,2% випадків;*
- 2) *визнання того, що саме людський фактор – розуміння і адекватне ставлення до проблеми людей з обмеженими функціональними можливостями є стимулом до її вирішення – 88,5% студентів;*
- 3) *розуміння необхідності боротьби за власні права та роботи над собою, у тому числі – більш відповідальне ставлення до здобуття професій та фахової самореалізації – 69,2% респондентів;*
- 4) *усвідомлення важливості особистої ініціативи, діяльнісного підходу у вирішенні міжособистісних проблем, уникнення страху бути відкинутим – так вважають 73,1% респондентів.*

Суттєво змінилися і результати соціометричних обстежень. Так, максимально зросла кількість виборів щодо першої пари запитань: 100% (порівняно з 91,2% на початку експерименту), що засвідчує усвідомлення здоровими студентами усіх складнощів матеріального становища та медичних проблем, що постають перед їх одногрупниками з обмеженими функціональними можливостями. Збільшилась кількість позитивних виборів і за другою парою запитань, що передбачала спільне дозвілля – 72,1% (порівняно з 61,5% на початку експерименту). Найменшій приріст позитивних виборів спостерігається за третьою парою запитань, де оцінювалась налаштованість на виконання завдань спільної бізнесової діяльності – 55,8% (порівняно з 43,3% на початку експерименту), хоча і тут спостерігається позитивна динаміка.

Аналіз результатів карти соціальних контактів засвідчив збільшення кількості контактних осіб у ВНЗ більше, ніж у 59,6% студентів, а також збільшення кількості друзів – у майже 66,3% студентів. Тьюторський супровід, участь у групах самопомоги, проходження тренінгів деякою мірою посприяло у збільшенні контактів у стосунках із родичами, сусідами – у майже 84,6% респондентів.

Динаміку рівнів інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників на початок та кінець експерименту представлено на Рис. 1.

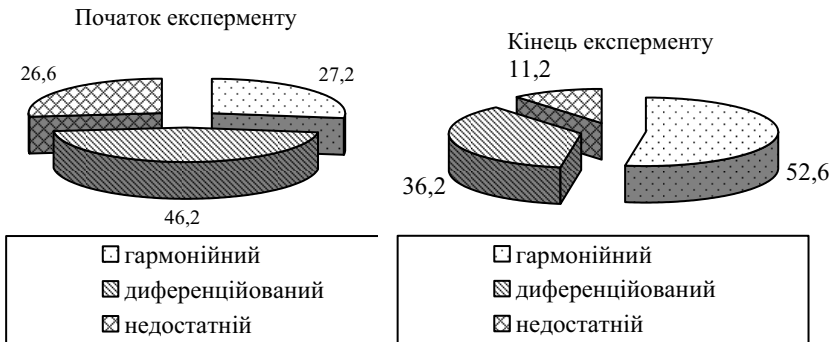


Рис. 1. Динаміка рівнів інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників

Виходячи з аналізу динаміки інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу

однокурсників, показників їхнього вияву за трьома рівнями у ході констатувального етапу та враховуючи динаміку формувального експерименту, ми виявили наступний перерозподіл студентів з обмеженими функціональними відповідно цих рівнів. Результати представлено у Таблиці 1.

Таблиця 1.

Динаміка рівнів інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників (у %)

Рівні	До експерименту	Після експерименту	Різниця між показниками
Гармонійний	27,24	52,56	25,32
Диференційований	46,15	36,22	-9,93
Недостатній	26,60	11,22	-15,38

Щоб з'ясувати чи зміни, які відбулися у групі студентів з обмеженими функціональними можливостями внаслідок експерименту, є статистично значущими, ми скористалися критерієм К. Пірсона (методом χ^2 -критерію):

Обрахунки за формулою χ^2 -критерію показали, що для всіх критеріїв (окрім мотивації) значення $\chi^2_{\text{фактичне}}$ значно більше за $\chi^2_{\text{критичне}}$ при $\alpha = 0,01$. Це свідчить про те, що застосування експериментальної методики інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників показало свою ефективність з імовірністю 99%.

Враховуючи те, що експериментальна робота по інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників проводилася у академічних групах, а рівень інтеграції залежав також від сприйняття здоровими студентами, нас цікавило, як змінилося ставлення здорових студентів до студентів з обмеженими функціональними можливостями в результаті експерименту.

До позитивного типу можна віднести 38,2% здорових студентів (порівняно з 21,8% на початку експерименту). Позитивне ставлення проявлялось як у сфері обізнаності щодо проблем молоді з обмеженими функціональними можливостями, так і у співчутті їм, намаганні допомогти, залучати у різні види аудиторної та позааудиторної роботи, надання допомоги у пересуванні, підготовці до занять, відвідування у разі хвороби тощо без мотивації та нагадувань з боку викладачів, кураторів, старост груп.

До толерантного типу відносимо 53,1% студентів (порівняно з 42,7% на початку експерименту). Це проявлялось у співчутті однокласникам з обмеженими функціональними можливостями, яке з'явилося завдяки обізнаності з проблемами людей з інвалідністю, розуміння необхідності надання їм допомоги та підтримки.

Разом з тим 8,5% здорових студентів (порівняно з 35,5% на початку експерименту) продовжували демонструвати несприйняття своїх однокласників з обмеженими функціональними можливостями, що проявлялось у спілкуванні, поведінці, демонстративному несприйнятті, агресії.

Співставлення результатів початкового і кінцевого контрольного зрізу засвідчили про позитивну динаміку змін рівнів інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокласників до і після експерименту за всіма критеріями.

Література:

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – К. : “Самміт – Книга”, 2009. – 272 с. (Серія “Інклюзивна освіта”).
2. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П. И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004. – 268с.

Проанализованы результаты опытно-экспериментальной работы по интеграции студентов с ограниченными функциональными возможностями в группу однокурсников высшего учебного заведения.

Ключевые слова: студенты, ограниченные функциональные возможности, одноклассники, тьютор, группа самопомощи, тренинг, анкета, наблюдение, биографическое интервью, социометрия, тесты.

The results of research and experimental work on integrating students with special features in a group of fellow students of higher education.

Keywords: students, limited functionality, classmate, tutor, self-help group, training, questionnaire. Observations, biographical interviews, sociometry, tests.

УДК 378.14(477)

О.Ю. Корж, м. Луганськ

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядається характеристика моделі формування моральних якостей студентів вищих медичних навчальних закладів, зазначаються педагогічні умови, що забезпечують ефективну організацію процесу виховання в вищій школі.

Ключові слова: моральні якості студентів, модель формування моральних якостей студентів, інтеріоризація, рефлексія, гуманізація виховання.

Для будь-якого суспільства одним із головних завдань є виховання високодуховного молодого покоління.

На жаль, сьогодні освіта і виховання майбутніх фахівців відбувається в умовах соціально-економічної нестабільності: триває політичне протистояння, зростає майнове розшарування населення, збільшується соціальна напруженість.

У сучасних умовах дегуманізації українського суспільства держава підвищує вимоги до моральних якостей майбутніх фахівців, зокрема лікарів.

Основним виміром розвитку системи медичної освіти має стати антропологічний, а його генеральними напрямками – гуманістичний та ціннісно орієнтований.

Проблемі формування особистості молодої людини, зорієнтованості її розвитку на загальнолюдські цінності присвячені численні дослідження педагогів (І. Андрюшин, Р. Арнольд, Н. Асташова, І. Бех, М. Боришевський, Л. Верещагіна, А. Громов, Н. Добровольська, В. Дубров, І. Єлкін, О. Іванюшкіна, М. Кузьмін, О.Олексюк, Г.Онкович, А. Перов, О. Романенко, В. Сухомлинський, І. Тимошук, Ю. Штейнгардта, М. Якобсона, Б. Ясько та ін.).

Незважаючи на тривалий інтерес до зазначеної проблеми, недостатньо вивченими є питання особливостей моральних якостей лікарів, нечітко окреслені критерії сформованості моральних якостей, не визначена специфіка педагогічних умов формування особистості під час навчання у вищій медичній школі, не розроблена модель формування якостей майбутніх медиків.

Метою даної статті є опис і характеристика моделі формування моральних якостей студентів вищої медичної школи.

Завданнями роботи ми виокремили:

- педагогічні умови, які мають забезпечити ефективну організацію процесу формування моральних якостей студентів вищих медичних закладів;
- компоненти та принципи створення моделі формування моральних якостей майбутніх лікарів;
- етапи, через які повинна проходити людина у своєму духовному становленні.

При моделюванні процесу формування моральних якостей студентів було використано основні методологічні засади та принципи гуманістичної педагогіки (особистісно орієнтована освіта, розвиток цілісної особистості, індивідуалізація виховання і навчання), основні позиції гуманістичної моралі, теорію і практику виховуючого навчання, ідеї саморозвитку як важливої методологічної підстави дослідження.

В якості педагогічних умов, які мають забезпечити ефективну організацію процесу формування моральних якостей студентів вищих медичних навчальних закладів, ми визначаємо такі:

1. Чітке визначення мети та надання пріоритетного значення формуванню моральних якостей студентів у навчально-виховному процесі сучасних медичних навчальних закладів.
2. Єдність навчання і виховання та скоординована робота усіх учасників навчально-виховного процесу для успішного формування моральних якостей студентів під час професійної освіти.
3. Організація процесу формування моральних якостей студентів має бути відповідно до позицій особистісно орієнтованого виховання та гуманістичної моралі.
4. Формування моральних якостей студентів повинно здійснюватись безперервно, постійно та системно на всіх етапах професійного навчання.
5. Використання інтерактивних методів навчання; тренінговий характер (“ethics training”) формування моральних якостей.

Визначені нами умови знайшли втілення і представлені у сукупності компонентів моделі формування моральних якостей студентів вищих медичних навчальних закладів : методологічно-цільового, змістового, процесуально-комунікативного, оцінювально-діагностичного.

При моделюванні процесу формування моральних якостей студентів ми спирались на позиції гуманістичної моралі. Як зазначає І. Бех, гуманістична мораль базується на вірі в людину, визнанні її автономності, незалежності, свободи й розуму. Він вважає, що людина спроможна самостійно розрізнати добро і зло й правильно робити етичні оцінки. Людина для нього – “міра всіх речей”. Немає нічого ціннішого, ніж людське життя [2, с. 86].

Формування моральних якостей передбачає засвоєння студентами системи гуманістичних цінностей, складових гуманістичної моралі. Гуманістичні цінності проявляються в реалізації сутнісних сил людини, моральному вдосконаленні, особистісному розвитку. Тому моральні цінності розглядаються нами через призму таких аспектів:

- аксіологічного: – звернення особистості до вищих духовних цінностей. До них відносяться такі моральні феномени, як Добро, Свобода, Обов’язок, Честь, Совість, Гідність, Щастя, Любов. Вони співвідносяться не з нормою, а з уявленням про гуманістичний ідеал як сходження людини до себе кращої;
- гносеологічного – залучення особистості до процесу пізнання гуманістичних цінностей, транскультурних принципів співжиття, співробітництва, лояльності та терпимості до інших; оволодіння етичними знаннями, уміннями бачити те загальне, що не лише об’єднує людство, але й характеризує кожну людину зокрема; засвоєння етичних правил у сфері спілкування і поведінки, застосування їх у повсякденному житті;
- когнітивного – пізнання особистістю через призму гуманістичних цінностей національної і загальнолюдської культур, самої себе як суб’єкта діяльності та відносин, усвідомлення своїх можливостей;
- суб’єктно-особистісного – виявлення суті гуманістичного світогляду, усвідомлення своєї причетності до світу в усіх його проявах, становлення особистості як суб’єкта соціальних відносин.

Перенесення суспільних уявлень в свідомість окремої людини – інтеріоризація – веде до перетворення загальнолюдських цінностей на вищі психічні функції індивідуальності. Тому найбільш перспективною моделлю формування моральних якостей є та, яка, за думкою В. Беспалько, містить соціальні (пізнавальний, поведінковий) аспекти і інтегрує їх зі сферами індивідуальності [1, с. 144].

Отже, представляється можливим виділити три етапи, які повинен проходити студент в своєму моральному становленні.

Перший характеризується таким ступенем сформованості моральних якостей, при якому механізм моральної саморегуляції “зобов’язує” студента до так званого мінімального самообмеження. На цьому етапі студент освоює шкалу моральних цінностей, переконуючись у необхідності дотримання соціальних вимог, тому що “так поступає більшість”, “так прийнято у суспільстві, колективі”.

Для другого етапу характерним є процес усвідомлення моральних норм, принципів, критеріїв та ін., розуміння їх цінності, доцільності та необхідності дотримання. На цьому рівні у особистості формується соціальна орієнтація, відбувається своєрідна “переоцінка цінностей”. Поведінка студента свідчить про ухвалення моральних норм і цінностей, про відмову від здійснення їх порушень.

Третью етапу властива наявність переконаності у студента в необхідності дотримання всіх моральних норм, а також стійкої звички в моральній поведінці. Цей етап, на нашу думку, відповідає наявності у особистості моральної культури, яка складається з переконаності, уміння застосовувати етичні знання в життєвих повсякденних ситуаціях, а також готовність відстоювати цю переконаність і боротися з негативними проявами соціального середовища.

Звичайно, охарактеризовані вище етапи зовсім не ізольовані один від одного. Вони входять в єдиний та цілісний за своєю суттю психолого-педагогічний процес морального становлення особистості студента.

При цьому, ефективна навчально-виховна робота щодо формування моральних якостей у студентів неможлива без з’ясування факторів, які впливають на процес формування моральних якостей.

На підставі вивчення спеціалізованої педагогічної літератури, результатів власного дослідження ми виділяємо такі найбільш значущі фактори, що впливають на процес формування моральних якостей студентів медичних навчальних закладів:

- соціально-економічні фактори: моральні та матеріальні стимули професії, престиж, ставлення суспільства до людини;
- педагогічні фактори: мета, завдання, зміст, форми і методи навчально-виховної роботи, особливості взаємодії між викладацьким складом і студентами тощо;
- соціальні фактори: вплив соціального оточення: сім’ї, однолітків, референтної групи;

– психологічні фактори: інтереси і схильності особистості, рівень інтелектуального розвитку, особистісні якості.

Отже, запропонована нами модель формування моральних якостей студентів є механізмом взаємодії компонентів цілісного педагогічного процесу, що припускає реалізацію стратегії, тактики і техніки формування моральних якостей і включає сукупність компонентів (методологічно-цільового, змістового, процесуально-комунікативного, оцінювально-діагностичного), кожен з яких, будучи етапом цілісного процесу формування моральних якостей майбутніх лікарів, разом з тим, переслідує певну мету і має власне змістовне наповнення (рис. 1).

Запропонована нами модель формування моральних якостей студентів медичних навчальних закладів є невід'ємною частиною професійної освіти майбутніх лікарів, де кожен її компонент важливий і не може бути ні виключений, ні замінений іншим.

Необхідно зазначити, що у моделі формування моральних якостей майбутнього лікаря важливо знайти місце кожному компоненту в процесі професійної освіти, оскільки цілісне функціонування пропонованої моделі є результатом взаємодії всіх її компонентів, що є характерним для універсального закономірного зв'язку.

При цьому формування моральних якостей особистості студентів проходитиме шлях від з'ясування суті основних етичних понять, від формування знань, навичок і умінь товариського взаємовідношення до практичної реалізації етичних категорій, формування у студентів здатності самостійно формулювати цілі навчальної, професійної і суспільної діяльності, навчання їх способам вирішення проблемних ситуацій, методиці аналізу ефективності своєї роботи на основі зіставлення результату роботи з поставленою метою, оволодіння прийомами корекції діяльності – до стимулювання самоосвіти і самовиховання студентів. Ще передбачає створення позитивного мотиваційного фону навчально-виховної діяльності у навчальному закладі, яке буде стимулювати інтелектуальну, емоційну та духовно-етичну активність студентів, враховувати сучасні соціокультурні реалії, специфіку майбутньої професійної діяльності. При цьому, вплив на студентів повинен здійснюватися за допомогою використання традиційного механізму (етичні знання, що отримуються з сім'ї і найближчого оточення), інституціонального (суспільно-схвалюваний досвід, що засвоюється за допомогою взаємодії навчально-виховної системи навчального закладу з професійним середовищем) і рефлексії

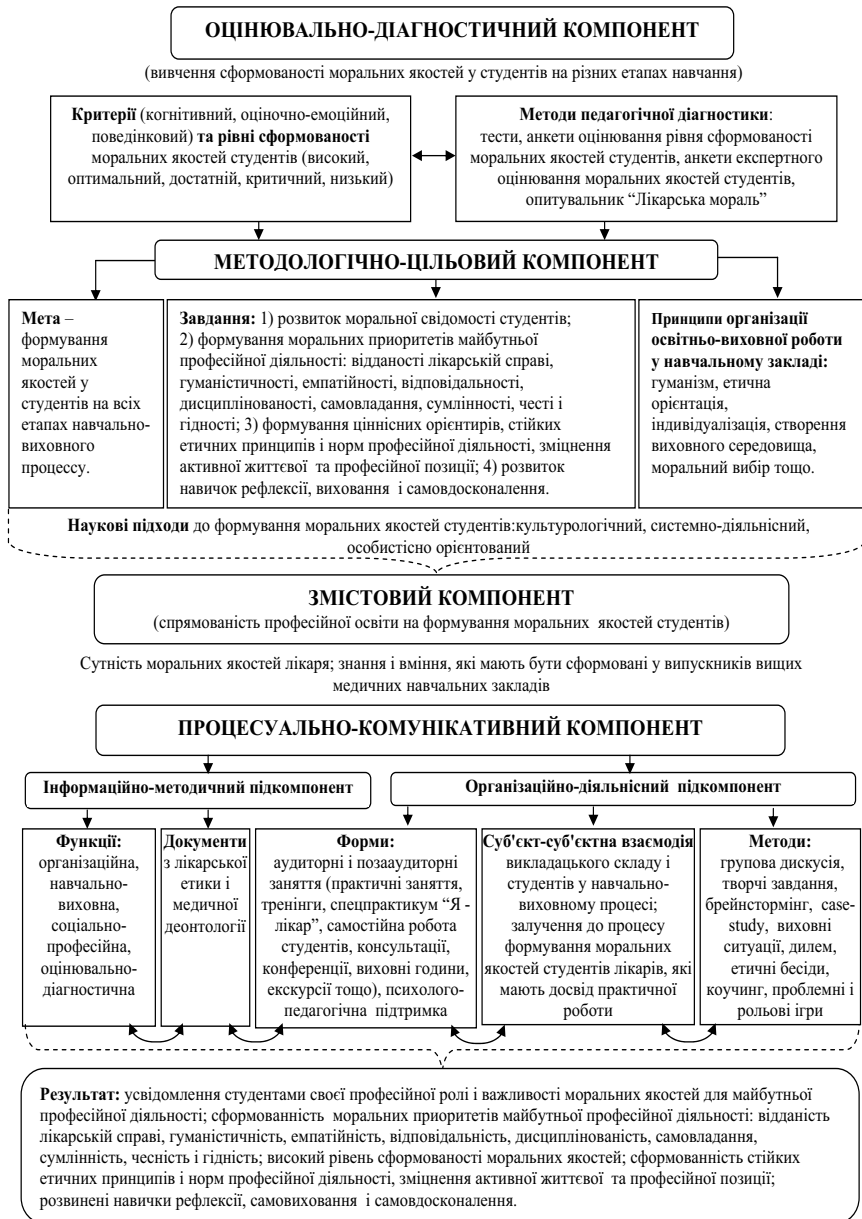


Рис. 1. Модель формування моральних якостей студентів вищих медичних навчальних закладів

(моральна відповідальність особистості й усвідомлення суб'єктивної приналежності до соціально-професійної групи).

Таким чином, запропонована нами модель формування моральних якостей студентів вищих медичних навчальних закладів є складовим багатоаспектним комплексом впливу на ціннісну сферу особистості, який забезпечує всебічний розвиток особистості, усвідомлення нею загальнолюдських цінностей, свідоме набуття таких якостей та рис, які вкрай необхідні майбутнім лікарям.

Література:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Просвещение, 1989. – 217 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. : навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 280 с.
3. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. : навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – 2003. – 344 с.
4. Биочинский И.В. Формирование духовно-моральных качеств у будущих медиков путем педагогического воздействия / И. В. Биочинский. – Куйбышев : КМИ, 1987. – 247 с.
5. Верещагина Л. Профессионально важные качества врача / Л. Верещагина, А. Перова. // Ананьевские чтения – 2005: Материалы научно-практической конференции. – СПб., 2005. – С. 386-387.
6. Іванюшкін О.В. Організаційно-педагогічні умови формування духовно-моральних якостей у майбутніх лікарів. / О. В Іванюшкін. – К, 2008. – 116 с.

В статье рассматривается характеристика модели формирования моральных качеств студентов высших медицинских учебных заведений, указываются педагогические условия, которые обеспечивают эффективную организацию процесса воспитания в высшей школе.

Ключевые слова: моральные качества студентов, модель формирования моральных качеств студентов, интериоризация, рефлексия, гуманизация воспитания.

A description of model that forms moral qualities of students of higher medical educational establishments is examined in the article, pedagogical conditions that provide effective organization of process of education at higher school are specified as well.

Key words: moral qualities of students, model that forms moral qualities of students, interiorization, reflection, humanization of education.

Л.Л. Примачок, м. Рівне

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ В СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ РОЗРАДИ ЯК ДУХОВНОЇ ЦІННОСТІ

У статті розглядаються педагогічні умови виховання у студентів медичного коледжу (запровадження системи виховної роботи; систематична орієнтація студентів на ідеал медичного працівника; підготовка кураторів академічних груп до організації виховної діяльності; дотримання особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів)

Ключові слова: *система виховної роботи, ідеал, студент, зміст, форми, методи виховання.*

Нове розуміння людини та її місця в освіті, звернення до системи універсальних цінностей уможливили таке виокремлення цілей, коли на перший план висувається розвиток особистості відповідно до системи визнаних ним цінностей. На рівні вищих навчальних закладів це означає збільшення ролі студента в процесі виховної діяльності, переведення його у позицію суб'єкта цього процесу.

Як наслідок, актуалізується необхідність модернізації змісту, методів та форм виховання майбутніх фахівців медичної галузі, розробки інноваційних підходів до організації виховної діяльності у вищих медичних закладах, яка покликана забезпечити формування у студентів духовних цінностей, зокрема такої, як розрада, що передбачає наявність умінь встановлювати позитивні взаємини з іншою людиною, розуміти її почуття й адекватно реагувати на них, навички вислуховування, прояву співчуття, емоційного тепла і поваги, підтримки у подоланні складних ситуацій.

Різні аспекти формування духовної цінності розради досліджували М.Воловська, Т.Дем'янчук, А.Остапенко, Р.Тарасова, А.Ткаченко, М.Шегедин.

Наша стаття ставить за мету виявити педагогічні умови виховання у студентів медичного коледжу розради як духовної цінності.

У нашій роботі педагогічними умовами, спроможними забезпечити виховання у студентів медичних коледжів духовної

цінності розради, визначили запровадження системи виховної роботи, спрямованої на формування у студентів ідеалу медичного працівника як такого, що характеризується високим рівнем виховності розради як духовної цінності, та розробки її організаційно-методичного забезпечення; підготовку викладачів і кураторів академічних груп до організації і проведення виховної діяльності; дотримання особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів.

Система виховної роботи в медичному коледжі, як сукупність взаємозалежних взаємопов'язаних елементів, включала змістову та функціонально-процесуальну підсистему, а її системним елементом обрали, інтерпретований у конкретних цілях, історично сформований ідеал медичного працівника.

Основними елементами системи виховної роботи визначили: сукупність перспективних та поточних планів позааудиторної виховної роботи коледжу; комплекс організаційно-педагогічних форм позааудиторної виховної роботи (виховні години в студентських групах, тренінгові заняття, творчі завдання для самостійного виконання, товариство "Доброчинність"); постійний режим позааудиторної виховної роботи (розклад позааудиторних виховних заходів); взаємодію з соціальними інститутами в організації позааудиторної виховної роботи (залучення до участі у позааудиторних виховних заходах психологів, представників медичних установ, громадських організацій, товариств); педагогічний супровід (залучення викладачів коледжу та кураторів академічних груп до проведення виховних годин, тренінгових занять тощо).

Зміст розробленої нами системи виховної діяльності, детермінувався схарактеризованими нами показниками вихованості у студентів духовної цінності розради, і передбачав досягнення певного ідеалу.

Орієнтація на ідеал передбачає актуалізацію потреби вдосконалення своєї поведінки, усунення негативних рис і розвиток позитивних за допомогою внутрішнього саморегулювання й самооцінки.

Ідеалом щодо духовної цінності розради вважали внутрішню інтелігентність, здатність до співпереживання, вміння відчувати і розуміти внутрішній світ іншої людини, дотримуватися етичних норм ставлення до неї, прояв таких моральних якостей, як милосердя, співчуття, терпимість, делікатність, комунікабельність

та ін. Тобто, виховання духовних цінностей розглядали в тісному поєднанні з основними завданнями, які вирішує медичний навчальний заклад щодо етичного виховання майбутніх лікарів.

Такі ідеї зумовили вибір організаційного та методичного забезпечення експериментальної роботи, зокрема вибір форм і методів її реалізації.

Однією з таких форм обрали виховні години в студентських групах, які проводилися двічі на місяць у позанавчальний час. Виховну годину розглядали як гнучку за складом і структурою форму фронтальної виховної роботи, що становила спеціально організоване в позааудиторний час спілкування куратора академічної групи зі студентами з метою сприяння вихованню в них духовної цінності розради.

Робота під час цих заходів здійснювалася, відповідно до розробленої нами програми, й опрацьовувалася за допомогою сукупності традиційних та активних методів.

Звернення до традиційних методів, насамперед бесіди, зумовлювалося необхідністю розширення і поглиблення когнітивної сфери студентів у досліджуваному напрямі. Викладаючи матеріал, передбачали час для його обмірковування, інтерпретації в малих групах. Оскільки мета бесід часто орієнтувалася на зміну ціннісних ставлень і стереотипів поведінки студентів, вважали за необхідне активізувати у них процеси переживання та стимулювання бажання особисто залучатися до вирішення поставлених завдань. Це досягалося за допомогою запровадження проблемного викладу матеріалу, спонукаючи їх у такий спосіб до постановки запитань. Відповідаючи на них, дотримувалися толерантності, уникали можливої конфронтації, намагалися залучати до висловлювання думок інших студентів. Такий підхід давав змогу максимально знизити одноосібність тієї чи іншої позиції, мінімізувати можливість застосування авторитарного стилю спілкування.

Поряд з бесідами широкого застосування на виховних годинах набули такі активні методи, як диспути і дискусії. Їх запровадження у процес виховної роботи забезпечувало багатосторонню комунікацію, що передбачала активність кожного суб'єкта виховної діяльності, паритетність, відсутність репресивних заходів з управління і контролю за її перебігом.

Організуючи диспути і дискусії, враховували, що участь у них має сприяти не лише репрезентації студентами наявного в них знання, а й привнесенню у зміст виховної роботи нових знань. Це давало змогу відмовитися від монополії на істину, ставало передумовою конструювання студентами власного знання. Адже кожний учасник диспуту чи дискусії мав можливість, стикаючись з позицією інших учасників, просуватися в процесі конструювання нового знання (спільного за формою та індивідуального за сутністю).

Активна роль студентів у створенні або конструюванні знання на основі власної діяльності набула найбільш повного й переконливого відображення в конструктивістських концепціях. Майже в усіх запропонованих версіях можна віднайти кілька загальних принципів:

1. Передбачається, що студенти вивчають предмет, самостійно організуючи і розвиваючи власні індивідуалізовані поняття.
2. Конструктивістська діяльність вимагає, щоб особистості об'єднали свої попередні та нові знання й залучилися до спільного обговорення, яке є необхідним для доведення оволодіння знаннями і глибокого їх розуміння.
3. Визнається, що знання, створені людьми під впливом їхніх цінностей, культур і попереднього досвіду, відіграють провідну роль у стимулюванні мислительної діяльності [8].

Одне із завдань організованої нами експериментальної роботи з виховання духовної цінності розради полягало в забезпеченні того, щоб з наявними в досвіді студентів знаннями щось відбувалося. Теорію того, що і яким чином це може відбуватися, досить детально розвивають у своїй праці американські дослідники Д. Джонсон і Р. Джонсон [1], пропонуючи “кроки конструювання знання у взаємодії”. Вони виокремлюють п'ять основних кроків: організація наявного знання в одну позицію; захист цієї позиції перед іншими позиціями; спроба відвернення атаки на власну позицію; реверс позицій, щоб побачити предмет з різних точок зору; створення синтезу, який приймають усі.

Найбільш повної реалізації такі “кроки” набувають в інтерактивних методах. Інтерактивні методи – це методи, які передбачають взаємодію людей, які беруть участь у виховній

діяльності: взаємодія між студентом і викладачем, між самими студентами. Вони забезпечують:

1. Розвиток емоційної сфери, схильність відчувати переживання та емоційний стан інших людей.
2. Формування досвіду вирішення ситуацій, що потребують прояву емпатійності, розвиток мотивів співчуття.
3. Розвиток уміння встановлювати емпатійний контакт.
4. Здатність до конструктивних дій, сприяння прояву самостійності, невимушеності у відносинах [6, с. 18-26].

У нашій роботі інтерактивні методи розглядали як стратегію виховної роботи. При цьому перевагу надавали тим них, які спонукали студентів до активної роботи думки в плані самоаналізу дій, вчинків, ставлень, переживань, станів, оцінок, стимулювали будь-які прояви суб'єктивної активності, що сприяло виробленню в них внутрішньої позиції на самих себе та своє оточення.

Основною формою, а рамках якої набули використання інтерактивні методи, визначили тренінг, що включав різноманітні вправи, групові дискусії, творчі завдання, рольові та ділові ігри, вирішення проблемних ситуацій тощо.

Серед вправ слід згадати ті, які орієнтувалися на розвиток у студентів емоційної чутливості; формування гуманістичної та альтруїстичної спрямованості на іншу людину; розвиток навичок активного слухання; формування здатності розуміти і проникати у різні психологічні стани іншої людини і вступати в контакт з її переживаннями; формування безумовного прийняття себе та інших; освоєння навичок надання психологічної підтримки; розвиток рефлексивних здібностей, самоаналізу та самопізнання.

Групова дискусія – це безперервний, нерегламентований обмін думками, судженнями, в ході якого створювалися можливості для рефлексії своїх неусвідомлених проблем, внутрішніх суперечностей, що спричинювали труднощі у спілкуванні.

Тематика групових дискусій визначалася таким чином, щоб створити передумови для занурення студентів у світ актуальних для них у плані духовної цінності розради проблем і діяльності. Залучаючи студентів до групових дискусій, зважали на те, що значущість має не стільки результат вироблення якоїсь остаточної думки з питання, що обговорювалося, скільки сам процес участі, в ході якого відточувалася техніка комунікації, добиралися індивідуальні способи поведінки.

Ефективною виховною методикою було визначено ігри, запровадження яких переслідувало кілька цілей:

- набуття студентами досвіду використання певних навичок в ігровій ситуації;
- аналіз альтернативних способів дій, ідей для зміни ситуації на краще;
- відпрацювання певних видів поведінки в безпечному середовищі перед тим, як розпочати їх застосування в реальному житті;
- надання студентам упевненості в своїх силах під час практичних дій або інсценізації певної події;
- закріплення засвоєного матеріалу шляхом запровадження зворотного зв'язку.

Серед ігрових методик першість належала рольовим іграм, предметом вивчення яких є закономірності міжособистісного спілкування. Такі ігри передбачали виконання учасниками певних ролей, моделюючи реальну життєву ситуацію. Характерними ознаками рольових ігор були наявність ситуації з життя; створення варіанту її розв'язання; розподіл між учасниками ролей, які реально існують у житті; зіткнення різних інтересів і позицій, зумовлених наявними в ситуації ролями; взаємодія учасників, які репрезентують певні ролі в ході гри.

Процес тренінгу включав три ключові етапи:

- 1) виведення з внутрішнього плану в зовнішній неконструктивних елементів і моделей поведінки;
- 2) побудова моделей ідеальної поведінки у зовнішньому плані;
- 3) модифікація поведінки учасників тренінгової групи в бік максимального наближення до ідеалу та закріплення його у внутрішньому плані.

Останній етап міг поділятися на два підетапи: модифікація та закріплення.

Вибір змісту, форм і методів виховної діяльності, їх ефективна реалізація значною мірою залежать від того, яку мету висуває викладач (куратор) та наявного в нього досвіду організації взаємодії під час проведення того чи іншого виховного заходу.

Механізм висунення мети складається з відповідей на такі запитання: 1) Що мої студенти повинні знати (знання). 2) Що мої студенти повинні вміти (вміння та навички). 3) Що мої студенти мають відчувати (атитюди). Розмірковування над цими

питаннями допомагають викладачу (куратору) зрозуміти, що цілі виховної роботи мають бути усвідомлені насамперед ним самим.

Іншим важливим моментом у виборі та запровадженні форм і методів виховної роботи зі студентами є власний стиль взаємодії викладача (куратора) з ними. У виборі адекватних методів вагому роль відіграє тип самого викладача (куратора), особливості способів його комунікації з оточуючими, значущість рівня контролю над діями і результатами виховної діяльності, його позиції у процесі її здійснення.

З огляду на це, актуалізувалася така педагогічна умова, як підготовка викладачів і кураторів академічних груп до організації і проведення виховної діяльності.

Означена підготовка проводилася за допомогою виступів на педагогічних радах, проведення методичних засідань кураторів студентських груп, засідань циклових комісій, співбесід, семінарів тощо). Наводимо приблизну тематику повідомлень, з якими виступали перед викладачами і кураторами.

1. Феномен духовності та специфіка виховання у студентів медичного коледжу духовних цінностей.
2. Проблема розради як духовної цінності у професійній діяльності медичних сестер.
3. Досвід розради пацієнта студентами медичного коледжу (труднощі і проблеми).
4. Співпереживання і співрадість у розраді пацієнта.
5. Формування у студентів навичок розради пацієнта у позааудиторній діяльності медичного коледжу.
6. Етика міжособистісного спілкування медичного працівника і пацієнта.
7. Педагогічна і духовна культура куратора студентської групи.
8. Особистий приклад наставника студентської молоді у виховному процесі медичного коледжу.
9. Врахування вікових особливостей пацієнтів у виборі тактики і стратегії розради.
10. Використання потенціалу навчальних дисциплін у формуванні у студентів готовності до розради пацієнта.
11. Педагогічна і психологічна допомога студентам у розраді пацієнта.
12. Програма педагогічного спостереження виховання у студентів медичного коледжу розради як духовної цінності.

13. Використання інноваційних методик і технологій у вихованні студентів медичного коледжу розради як духовної цінності.
14. Організація і проведення тренінгів для студентів медичних коледжів з питань розради пацієнтів.

Практика сьогодення переконливо доводить, що традиційна дисциплінарна модель освіти з її авторитарно-імперативною спрямованістю не здатна створити сприятливі умови для повноцінного становлення особистості, оскільки в її підґрунтя закладена орієнтація на стандарти і норми, досягнення яких забезпечується низкою навчально-виховних впливів. Захоплення їх реалізацією витісняє на задній план особистісний досвід студента, його життєдіяльність, систему цінностей, що призводить до штучності, неефективності виховання, відчуження студента від процесу пізнання.

У сучасних умовах студентського життя зростає роль студента як суб'єкта педагогічного процесу: він активний, самостійно вибирає життєвий шлях, інтеріоризує духовні цінності. В освітній установі особливістю виховання студентів є поєднання двох стратегій: стратегії дії на особистість з метою формування потрібних вихователю, навчальному закладу, суспільству якостей, і стратегії створення умов для саморозвитку особистості.

Ми розглядаємо проблему виховання у майбутніх медичних сестер духовної цінності розради у контексті провідних завдань виховання особистості та "сходження до духовності" (І. Бех), морально-духовних цінностей. Саме тому виховання особистості, на наш погляд, має ґрунтуватися на особистісно орієнтованому підході, новітніх принципах організації виховного процесу, який забезпечував би формування і розвиток особистості студента, системи його цінностей як регуляторів суспільно значущої поведінки.

У цьому випадку студент стає суб'єктом, який розглядається в бутті й разом з пізнанням буття творить його. Зміни в бутті спричиняють зміни суб'єкта як його складової. Суттєвою характеристикою студента як суб'єкта є "свідоме визначення ним своїх життєвих цілей і настановлень, змісту життєдіяльності та шляхів, методів і форм їх реалізації" [7, с. 30].

У найбільш загальному плані особистісно орієнтований підхід може бути визначений, як сукупність вихідних методичних засобів, своєрідний методологічний інструментарій, що

спирається на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей функціонування та розвитку особистості.

Звідси стратегія виховної діяльності на засадах особистісно орієнтованого підходу вимагала врахування внутрішніх закономірностей особистості студента в онтогенезі, адже в будь-якому підході відображений спосіб управління певним явищем. У нашій роботі це насамперед стосувалося особистісних трансформацій, пов'язаних зі становлення у студентів духовної цінності розради.

Основні ціннісні орієнтири “педагогіки особистості” полягають у наступному: пріоритет цілісного людського буття над функціонально-рольовим сприйняттям людини, визнання абсолютної цінності особистості; багатоманітність варіантів і моделей розвитку особистості студентів з урахуванням їх природно-особистісного потенціалу; саморозвиток суб'єкта під час освоєння предметного досвіду, вироблення власних “смислів”; орієнтація на спільне переживання цінностей, оволодіння спеціальним особистісним досвідом; формування готовності до спільного розв'язання реальних життєвих проблем, до самозміни [2, с. 11].

Таким чином, обґрунтовані педагогічні умови виховання у студентів духовної цінності розради забезпечують ефективність виховного процесу у медичному коледжі.

Література:

1. Джонсон Д. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве / Джонсон Д., Джонсон Р., Джонсон-Холубек Э. – Спб., 2001. – 245 с
2. Онисимова В.В. Педагогическая система учителя: авторский поиск и становление: учеб. пособие [для слушателей фак-тов повышения квалификации пед. вузов] / В. В. Онисимова. – Волгоград : Перемена, 2004. – 187 с.
3. Шегедин М.Б. Система підготовки медичних сестер у зарубіжних країнах. Шляхи формування медсестринської освіти в Україні та її інтегрування в світову / М. Б. Шегедин // Acta medica leopolensia. Львівський медичний часопис. – Львів, 1996. – Том. 11. – №1. – С. 85-87
4. 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.

5. Юдіна О.М. Програма тренінгу сенситивності студентів-медиків / О. М. Юдіна// Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 2. – С. 18-26,
6. Юдіна О.М. Психологічна культура лікаря : аналіз проблеми та перспективи формування / О. М. Юдіна// Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2003. – Т.4. – Ч.6. – С. 306-310.
7. Ягупов В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема / В. Ягупов // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип.1. – С. 28-36.
8. Vermette P. Constructivist philosophy and cooperative learning practice: toward integration and reconciliation in secondary classroom / Vermette P., Foote C. // American secondary education. – 2002. – Vol. 30. – № 1. – P. 26-37

В статье рассматриваются педагогические условия воспитания у студентов медицинского колледжа (введение системы воспитательной работы; систематическая ориентация студентов на идеал медицинского работника; подготовка кураторов в организации воспитательной деятельности; соблюдение личностно ориентированного и деятельностного подходов)

Ключевые слова: система воспитательной работы, идеал, студент, содержание, формы, методы воспитания.

The article examines the pedagogical conditions of education in medical college students (introduction of educational work, a systematic orientation of students in ideal health worker, training of tutors academic groups to organize the educational activities, adherence to learner-oriented and active approach)

Key words: system of educational work, an ideal student, content, forms, methods of education.

Д.С. Мацько, м. Луганськ

МОЖЛИВОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА (АНГЛІЙСЬКА)”

У статті розглядається проблема організації фахової підготовки студентів магістратури. З'ясовано сутність та складові професійної компетенції, а також зміст науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності “Мова та література” (англійська). Автор вважає, що можливості науково-педагогічної практики у формуванні професійної компетенції майбутніх філологів полягають в оцінці та подальшому корегуванні її складових.

Ключові слова: науково-педагогічна практика, професійна компетентність, студент магістратури, фахова підготовка.

Характерною особливістю розвитку українського суспільства за часів незалежності є поглиблення міжнародної співпраці в цілому та активізація інтеграційних процесів зокрема, що зумовлюють необхідність опанування іноземною мовою як засобом комунікації між представниками різних народів і культур. Зростання інтересу до вивчення іноземної мови визначає суспільну потребу у підготовці компетентних викладачів. Англійська мова залишається однією з найбільш затребуваних для вивчення іноземних мов, оскільки вона є мовою міжнародного спілкування. Отже, одним з ключовим завдань системи вищої освіти України виступає підготовка кваліфікованих спеціалістів у царині англійської філології.

Підвищення професійного рівня фахівців з англійської філології значною мірою забезпечується шляхом навчання студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр”, що уможливорює отримання пошукувачем більш ґрунтовних знань і набуття вмінь з обраної спеціальності та проведення науково-дослідницької роботи. Невід’ємною складовою фахової підготовки студентів магістратури виступає науково-педагогічна практика, проходження якої сприяє встановленню рівня професійної компетенції майбутніх спеціалістів та певному корегуванню навчального процесу. Таким чином, науково-педагогічна практика являє собою важливу

складову фахової підготовки студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)”, що впливає на успішність процесу формування професійної компетентності пошукувачів.

Застосування компетентнісного підходу в організації навчального-виховного процесу та питання формування компетентностей особистості обґрунтовуються в роботах О.Глузмана, О. Кобилянського, О. Кононко, Т. Леонтьєвої, Н. Миропольської, А.Роботової, Т. Сорочан, М. Степка, О. Шемет та інших учених. Питання підготовки магістрів знаходять своє відображення в роботах С.Вітвицької, І. Княжевої, В. Лунячека, Л. Николаєвої, О. Сорокіна та інших науковців. Організація педагогічної практики студентів, що навчаються за освітньо-кваліфікаційними рівнями “бакалавр” та “спеціаліст”, висвітлюється в роботах О. Весни, О. Кисельової, М.Кратінова, Н. Ларіонової, С. Романа, О.Чижана.

Як бачимо, питання формування компетентностей особистості в навчально-виховному процесі, організації фахової підготовки студентів магістратури та педагогічної практики студентської молоді достатньо повно висвітлені у численних розвідках. Утім, проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема використання можливостей науково-педагогічної практики у формуванні професійної компетентності студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” потребує ґрунтовного вивчення й осмислення науковцями та освітянами-практиками.

З огляду на вищевикладене, **мета** нашої статті – *виявити потенційні можливості науково-педагогічної практики у формуванні професійної компетентності студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)”*.

Досягнення мети наукової розвідки вимагає з’ясування сутності поняття “професійна компетентність студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)”, складовою якого виступає поняття “компетентність”. Ми поділяємо точку зору О. Кононко про те, що головна ідея концепції компетентності полягає у формуванні особистості, здатної у плинних умовах діяти адекватно, покладати на себе відповідальність за когось-щось, конструктивно застосовувати набуті знання і досвід у нових умовах, орієнтуватися при цьому на моральні цінності [2, с. 211].

У науковій літературі “компетенція” зазвичай розглядається як здатність до виконання певної (найчастіше – професійної) діяльності [4; 5]. На думку А. Роботової, під педагогічною компетентністю вчителя слід розуміти єдність його теоретичної

та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [3, с. 66].

На наш погляд, існують принаймні дві особливості професійної діяльності випускників магістратури. По-перше, у своїй роботі молодий спеціаліст послуговується поглибленими теоретичними знаннями з англійської філології та методики викладання. По-друге, за час навчання в магістратурі студент набуває вмінь організації та проведення пошуково-дослідницької роботи, що знадобляться йому при розв'язанні певних наукових чи методичних проблем. Проведений аналіз існуючих дефініцій поняття “компетентність” та уточнення особливостей професійної діяльності випускників магістратури дало нам змогу з'ясувати сутність ключового для даної розвідки поняття.

Отже, під професійною компетенцією студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” ми розуміємо *здатність випускників магістратури до успішного викладання англійської мови та літератури чи проведення наукової роботи з англійської філології і / або методики викладання англійської мови на основі поглиблених теоретичних знань і набутих вмінь організації наукового пошуку.*

Аналіз можливостей науково-педагогічної практики як засобу діагностики сформованості професійної компетенції студентів магістратури з англійської філології передбачає з'ясування складових такої компетенції. Для розв'язання поставленого завдання необхідним є, на наш погляд, висвітлення сутності професійної діяльності майбутнього викладача англійської мови та літератури та змісту науково-педагогічної практики студентів магістратури.

За час науково-педагогічної практики студент магістратури зазвичай має відвідати понад п'ять занять своїх одногрупників, викладачів кафедри, до якої він прикріплений, або викладачів інших кафедр, що викладають англійську мову. До обов'язків студента також відноситься проведення відкритих занять та відкритої лекції за темою свого наукового дослідження. Таким чином, зміст науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” передбачає виконання такого обсягу роботи:

- а) відвідування та аналіз занять одногрупників і / або викладачів;
- б) проведення відкритих занять з англійської мови;
- в) проведення відкритої лекції за темою свого наукового дослідження.

Кожен студент або учень має індивідуальні (притаманні лише йому) психофізіологічні особливості, до яких можна віднести провідний вид пам'яті, тип акцентуації характеру тощо. Психофізіологічні особливості значною мірою впливають на темп засвоєння матеріалу та, як наслідок, темп навчання. Особливо яскраво такий вплив проявляється в процесі вивчення студентами (учнями) іноземною мовою, оскільки остання являє собою нерідну для студентів мовну систему. Як показує практика, студенти часто-густо потребують різного часу для осмислення й розуміння матеріалу, що вивчається. Таким чином, однією з ключових складових професійної компетентності студента магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)" виступає *вміння застосовувати індивідуальний підхід до студентів, що вивчають англійську мову*.

Складність оцінки сформованості вищезгаданої складової зумовлюється певною короткотерміновістю науково-педагогічної практики в магістратурі. Однак, на наш погляд, відвідування занять викладачів у групі, де планується проводити заняття, спостереження за студентами, постановка пошукувачем уточнюючих питань під час проведення власних занять дозволяє зібрати необхідний матеріал, що полегшить застосування індивідуального підходу. У зв'язку з вищезазначеним при організації науково-педагогічної практики методисти намагаються орієнтувати студентів на проведення відкритих занять у групах, роботи яких вони вже мали можливість спостерігати.

Опанування англійської мови (як і будь-якої іноземної) представляє собою процес засвоєння нових лексичних і граматичних одиниць з одночасним повторенням (використанням) вже вивченого матеріалу. На наш погляд, надзвичайно позитивним у контексті успішності вивчення англійської мови слід уважати використання викладачем переважно іноземного мовного коду, що звичайно ж не виключає звернення педагога до рідної мови в окремих випадках – рівень мовної підготовки студентів, рівень навчання тощо.

Одним з ключових принципів дидактики є принцип посильності, який передбачає ґрунтування нового матеріалу на вже знайомій та зрозумілій для студентів (учнів) інформації. Досвід роботи методистом з науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)" показує, що здобувачі нерідко припускаються своєрідного "мовного стрибка". Маємо на увазі ситуацію, коли

незнайома студентам одиниця мови пояснюється за допомогою більш складних термінів. За таких обставин, по-перше, не працює принцип посильності; по-друге, не відбувається актуалізації (повторення у спілкуванні) раніше вивченого лексичного та граматичного матеріалу.

Таким чином, невід'ємною складовою професійної компетентності студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)" є *дотримання здобувачем принципу "мовної посильності"*.

Викладач виконує для студентів або учнів роль носія мови, що передбачає здатність педагога вести невимушену бесіду іноземною мовою, дотримуючись усіх фонетичних, граматичних правил. У випадках виправлення помилок своїх студентів автор статті іноді стикався з твердженнями першокурсників про правильність їх мовлення, оскільки в ситуаціях спілкування їх учитель так само вимовляв слово, робив наголос на тому самому складі тощо. Отже, майбутнім викладачам потрібно завжди пам'ятати, що вони виступають для своїх учнів взірцем володіння іноземною мовою. З огляду на вищевикладене, складовою професійної компетентності студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)" виступає *відсутність мовленнєвих помилок у процесі спілкування студента англійською мовою*.

Вивчення англійської мови є процесом отримання, осмислення та використання знань про її будову та функціонування. У той же час отримання студентами необхідних знань не має відбуватися шляхом забезпечення викладачем молодого покоління знаннями, оскільки застосування такого підходу фактично перетворює студентів на реципієнтів знання, знижує рівень розуміння ними предмета пізнання, та оскільки вони не були активними учасниками процесу вироблення знання, може стати причиною внутрішнього неприйняття студентами, тому що вони були фактично усунуті від процесу продукування знань.

На наш погляд, негативними наслідками внутрішнього неприйняття матеріалу виступають пасивність молоді в оволодінні матеріалом (форма "мовчазного нейтралітету") або намагання будь-що довести неправоту вчителя (форма "супротиву"). Виходячи з вищевикладеного, вважаємо за доцільне використання викладачем в аудиторії переважно питань проблемного характеру та творчих, продуктивних завдань. За такої ситуації, студенти будуть успішніше оволодівати необхідним матеріалом, оскільки останній буде виступати не як повідомлене, а як "самостійно вироблене" знання.

Таким чином, складовою професійної компетентності студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” виступає *використання здобувачем мовленнєвих завдань проблемно-творчого, продуктивного характеру*. Уважаємо, що саме проведення відкритих занять під час проходження науково-педагогічної практики дасть змогу оцінити ступінь прояву в пошукувача вищезгаданої складової та, як наслідок, свідчитиме про сформованість його професійної компетенції.

Процес навчання англійської мови завжди являє собою діалог між викладачем і студентами (учнями). Успішність навчання іноземної мови вимірюється не тільки і не стільки кількістю засвоєного лексичного та граматичного матеріалу. Показником опанування мови виступає здатність студента до вільного (невимушеного) спілкування іноземною мовою, використання в процесі комунікації набутих знань і вмій. Отже, викладач має спонукати своїх студентів до того, аби якомога більше розмовляли англійською мовою.

Студенти не повинні відчувати жодного страху за допущені помилки, оскільки останні мають виступати не обов'язковим мірилом оцінювання здібностей особистості до вивчення мов, а лише певним індикатором рівня мовної підготовки студента на цей час. Викладач англійської мови має прагнути до того, аби скоротити до мінімуму власну мовленнєву присутність на практичному занятті, більше часу віддаючи своїм студентам і спонукаючи їх до висловлення власних поглядів, ідей тощо. Інакше кажучи, час, відведений на говоріння студентів, має бути більшим за час говоріння викладача. Таким чином, професійна компетентність студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” полягає в *превалюванні часу говоріння студентів англійською мовою над часом говоріння викладача ($SST > TST$)*.

Виконуючи роль носія мови, викладач англійської мови виступає своєрідним посередником діалогу культур – рідної та англійської. Крім того, в умовах роботи в багатонаціональному регіоні та збільшення кількості іноземних студентів викладач нерідко постає перед фактом навчання в одному класі представників різних народів і культур. З огляду на вищевикладене іноді може скластися ситуація, коли певні елементи американської культури не розуміються, не сприймаються, а інколи навіть відторгаються. Відтак, викладач має розв'язувати можливі ситуації протистояння на культурному

ґрунті. Таким чином, складовою професійної компетентності студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” виступає *толерантне ставлення здобувача до культур народів світу, міжкультурна толерантність педагога.*

Під час науково-педагогічної практики студенти мають також провести відкриту лекцію за темою свого наукового дослідження. При підготовці та проведенні лекції студенти часто стикаються з проблемою пробудження у слухачів інтересу до тематики і питань лекції. Викладач має знайти зв’язки, “точки дотику” між проблематикою власного дослідження й матеріалом, що вивчається зараз або вивчався нещодавно. Позитивно варто оцінювати й здатність майбутнього фахівця пов’язувати тематику свого дослідження з відомими фактами суспільного життя.

Таким чином, складовою професійної компетенції, що може бути проаналізована та скорегована в результаті науково-педагогічної практики, виступає *здатність студента магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” пробудити у слухачів інтерес до проблем англійської філології / методики викладання.*

Ефективність прочитаної лекції виявляється тим, чи був матеріал емоційно прийнятий, що стане запорукою розмірковування над поставленими проблемами. Ми повністю поділяємо думку І. Беґа про те, що основою для осмислення та прийняття чогось особистістю виступає Еґо-залученість [1, с. 257]. Під час лекції викладач має не просто повідомляти студентам певну суму знань, а намагатися ставити перед аудиторією проблемні питання і спільно з молоддю шукати відповіді; тільки в такий спосіб можна досягти більш ефективного засвоєння інформації студентами, оскільки остання виступає як частина їх поглядів. Отже, складовою професійної компетенції студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” є *вміння забезпечити інтерактивність лекції з англійської філології / методики викладання англійської мови.*

Навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр” забезпечує ґрунтовну фахову підготовку студентів, становлення їх як фахівців. Можливості науково-педагогічної практики у формуванні професійної компетенції студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” полягають в оцінці та подальшому корегуванні її складових. Безперечно,

матеріал статті не розв'язує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових пошуків у даному напрямку вбачаємо в теоретичному обґрунтуванні системи оцінювання науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)".

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. Кононко О.Л. Соціальна компетентність старших дошкільників: типологія та умови виховання / О. Л. Кононко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – вип.. 9. – Кн. 1. – К, 2006. – С. 211-218.
3. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др.]. – М. : Изд. центр "Академия", 2000. – 208 с.
4. Сорочан Т. Професіоналізм та компетентності вчителів у контексті післядипломної освіти / Т. Сорочан // Освіта на Луганщині. – 2010. – № 1. – С. 7-12.
5. Шемет О.В. Дидактические основы компетентного подхода в высшем профессиональном образовании / О. В. Шемет // Педагогика. – 2009. – №10. – С. 16-22.

В статье рассматривается проблема организации профессиональной подготовки студентов магистратуры. Определены сущность и составляющие профессиональной компетенции, а также содержание научно-педагогической практики студентов магистратуры специальности "Язык и литература (английский)". Автор полагает, что возможности научно-педагогической практики в формировании профессиональной компетентности будущих филологов заключается в оценке и дальнейшей корректировке ее составляющих.

Ключевые слова: научно-педагогическая практика, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, студент магистратуры.

The article deals with the problem of Master Students' professional training. The essence and the components of the professional competence of Master Students – Speciality "Language and Literature (English)" as well as the contents of their pedagogical practice were determined. The possibilities of pedagogical practice in forming Master Students' professional competence are believed to deal with the evaluation and further correction of its components.

Key words: Master Student, pedagogical practice, professional competence, professional training.

О.В. Оксенюк, м. Рівне

ЦІННІСНОФОРМУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

З'ясовано сутність ціннісноформувальної діяльності вчителя та ціннісної діяльності учня, охарактеризовано сформованість національних цінностей особистості, проаналізовано аспекти ціннісноформувальної діяльності вчителя історії в сучасній загальноосвітній школі.

Ключові слова: ціннісноформувальна діяльність учителя, ціннісна діяльність учня, сформованість національних цінностей особистості.

Трансформація соціальних цінностей, прискорення темпів державної і національно-культурної динаміки висувають нові вимоги до формування адекватних моделей взаємодії особистості з суспільством. Особистість стає суб'єктом соціальних змін на мікро- і макросуспільному рівнях. Тому існує необхідність у теоретико-методичній розробці проблеми формування національних цінностей (як суспільно значущих утворень) у старших підлітків – вікового періоду становлення особистості.

Процес формування особистісних цінностей пов'язаний із освоєнням індивідом суспільних цінностей, оскільки особистість є носієм цінностей суспільства (В.Кремень, О.Пометун, Г.Шевченко). Ураховуючи психолого-педагогічні положення про першочерговість формування громадянина-патріота в системі завдань національного виховання (П.Ігнатенко, П.Кононенко, О.Сухомлинська), національні цінності як соціально-культурні й духовні норми етносу (І.Бех, О.Вишневський, Д.Тхоржевський), формування і розвиток самосвідомості та становлення особистої аксіологічності у старшому підлітковому віці (І.Булах, О.Киричук, В.Роменець), зазначимо, що процес формування національних цінностей у старших підлітків проходить неадекватно щодо можливостей сучасних навчально-виховних методик та історичної освіти загалом.

Метою нашої статті є розкриття сутності ціннісноформувальної діяльності вчителя, а також особливостей сформованості національних цінностей в особистості старшого підлітка.

На основі результатів дослідження теоретичних і практичних аспектів проблеми формування національних цінностей у старших підлітків виявлено теоретико-методологічну базу для визначення та обґрунтування комплексу необхідних педагогічних умов для вирішення

означеної проблеми. Зокрема, зовнішня умова – це організація, стимулювання й управління процесом формування національних цінностей в учнів (ціннісноформувальна діяльність учителя і, частково, ціннісна діяльність учня), а внутрішня умова – це формування психолого-педагогічних механізмів засвоєння, закріплення та реалізації національних цінностей особистістю підлітка у власному і громадському житті (власне ціннісна діяльність учня).

Установлено, що формування національних цінностей реалізується за допомогою застосування комплексу форм, методів і засобів організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, оскільки формування цінностей в особистості, загалом, є ціллю її навчання, виховання та розвитку [2]. Процес формування цінностей найповніше представлений у таких компонентах змісту освіти, як досвід емоційно-ціннісного ставлення та досвід творчої діяльності.

Відповідно, чинниками впливу на формування національних цінностей у старших підлітків у процесі вивчення історії є зміст історичного навчального матеріалу; форми, методи і засоби його опрацювання [3]; ціннісноформувальна діяльність учителя, що зумовлює ціннісну діяльність учня.

Науково обґрунтована структурно-функціональна модель формування національних цінностей засобами історичної освіти в умовах загальноосвітніх навчальних закладів (рис. 1) передбачає створення таких необхідних педагогічних умов, як ціннісноформувальна діяльність учителя (спеціально організована вчителем діяльність учня із засвоєння цінностей) та ціннісна діяльність учня (котра передбачає задоволення потреб і мотивів учня у самопізнанні, самоствердженні, саморегуляції, які є основними характеристиками становлення підлітка як особистості). Зауважимо, що ціннісноформувальна діяльність учителя зумовлює ціннісну діяльність учня: ціннісноформувальна діяльність учителя є системою дій, спрямованих на вироблення у старших підлітків ціннісного ставлення до власного життя і життя нації, держави, людства, а також на реалізацію потреби учнів в участі в національно-культурному житті регіону.

В основу ціннісноформувальної діяльності вчителя покладено:

- 1) обґрунтовані вимоги до відбору і структурування елементів змісту історичного навчального матеріалу;
- 2) систему спеціальної організованої роботи вчителя, яка реалізовується через комплекс форм, методів, прийомів і засобів, що сприяють формуванню аксіологічного мислення і вибору варіанту ціннісної дії учнями;
- 3) систему ціннісної діяльності учня, побудованої на процесах самопізнання, рефлексії і саморегуляції.

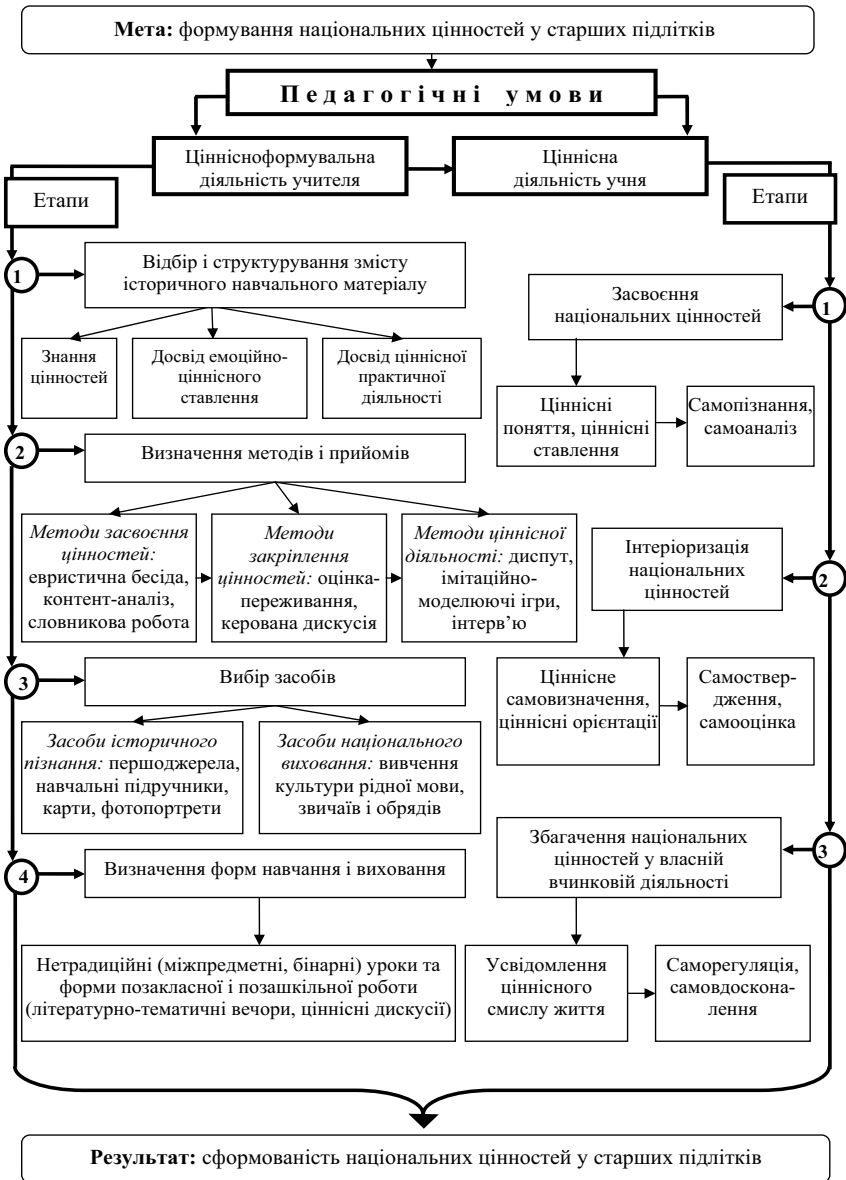


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування національних цінностей у старших підлітків засобами історичної освіти

Відповідно, ціннісноформувальна діяльність учителя складається з етапів відбору та структурування елементів змісту навчального матеріалу (у вирішенні нашої проблеми особливої ваги набуває досвід емоційно-ціннісного ставлення та ціннісної практичної діяльності), визначення методів і прийомів діяльності, вибору засобів і форм навчання й виховання, які спроектовані на екстраполяцію результатів діяльності вчителя й учнів у позакласній і позашкільній роботі.

В основі ціннісної діяльності учня лежить процес становлення його як особистості і процес розвитку його ціннісних понять в усвідомлення ціннісного смислу життя. Вищий рівень сформованості національних цінностей забезпечується через набуття досвіду творчої діяльності, оскільки на вищому рівні сформованості національних цінностей особистості властиве здійснення ціннісних процесів (відтворення і продукування, збагачення цінностей у власних діях). Ціннісна діяльність учня здійснюється у процесі розвитку пізнавального, емоційного і поведінкового компонентів сформованості національних цінностей, а також ціннісних ставлень, що реалізується через засвоєння сутності понять національних цінностей, їх інтеріоризацію і закріплення, примноження у поведінці. Кожний етап ціннісної діяльності учня супроводжують певні методи його самовиховання (наприклад, формування ціннісних понять, ціннісних ставлень – методи самопізнання, самоаналізу і т.д.).

Осмислення національної площини життя старшими підлітками здійснюється через практичне поглиблення у них засвоєних національних цінностей, у якому основний акцент ставиться на розвиток емоційно-ціннісного та діяльнісного критеріїв сформованості національних цінностей, що реалізується через розуміння підлітками власних національно-патріотичних почуттів, прагнень розвивати і примножувати національні надбання [1]. З цією метою педагогам необхідно здійснювати планомірну, цілеспрямовану роботу з формування почуттів обов'язку, відповідальності, гідності, самоповаги, готовності до самопожертви та відстоювання національних інтересів, тобто здійснювати ціннісноформувальну діяльність за напрямками “Я – особистість”, “Я – суспільство”, “Я – нація”, “Я – людство”.

Отже, ціннісноформувальна діяльність – це здійснюваний педагогами процес, що передбачає застосування доцільних

засобів, методів, форм організації ціннісної діяльності учня, яка сприяє становленню соціально зрілої особистості підлітка зі сформованими національними цінностями.

Сформованість національних цінностей у старшого підлітка розглядається нами як багатопланова інтегративна якість особистості, яка є результатом реалізації комплексу зовнішніх виховних впливів (як свідомих, так і стихійних), поєднаних із роботою суб'єкта над собою, і яка містить характеристики національно свідомої особистості, що виявляються у системі її ціннісних ставлень. Відповідно, було розроблено схему сформованості національних цінностей особистості старшого підлітка (Рис. 2), враховуючи зміст національного виховання, що реалізується через засоби історичної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах.

Досліджувана інтегративна якість особистості старшого підлітка включає когнітивний, емоційно-ціннісний і діяльнісний критерії її формування, яке здійснюється під час цілеспрямованого пізнавального процесу відображення української історії і культури у свідомості особистості учня; створення умов безпосереднього переживання підлітками причетності до національно-культурного й суспільно-громадського життя; вироблення системи ціннісних потреб, ставлень та дій особистості учня у розбудові особистого і національного життя, у взаємодії з навколишнім світом.

Розвитку когнітивного критерію сформованості національних цінностей сприяє оволодіння учнями системою знань про суспільство й особистість, державу і націю, про взаємозв'язки між їх елементами; історію народу, держави, рідного краю, сім'ї та роду; рідну мову, культуру, національну символіку тощо; оперування вміннями творчого і критичного опрацювання інформації; збору й аналізу історичного матеріалу з розрізненням факту від домислу, упередженості від стереотипів; оцінювання діяльності історичних осіб згідно з системою національних цінностей; доведення правильності певного судження; колективної співпраці на засадах толерантності, терпеливості, співвідповідальності і т.д.

Це створює умови для розуміння учнями ознак власної етнічної ідентифікації, фактів і явищ національного буття, розвитку вмінь їх аналізу та оцінки.



Рис. 2. Схема сформованості національних цінностей в особистості старшого підлітка

Розвиток емоційно-ціннісного критерію здійснюється через формування емоційно-ціннісного ставлення старших підлітків до явищ навколишнього світу: становлення почуттів національної гідності, гордості, патріотизму, вболівання за долю нації, пізнавального інтересу до її буття. Емоційно-ціннісне ставлення особистості закріплюється у краєзнавчій, пошуково-дослідній

роботі, пов'язаної зі збором матеріалів, альбомів, фотографій, документів, предметів побуту для кабінетів історії, народознавства, шкільних музеїв; в участі в організації і проведенні позакласних виховних заходів національного спрямування, у патріотичних і суспільно-громадських акціях.

Розвиток діяльнісного критерію забезпечується через формування в особистості прагнення поєднати власну життєву мету з долею Батьківщини, вміння моделювати власну діяльність згідно з засвоєними національними цінностями. Це розвиток прагнень до збереження і продукування національних цінностей, умінь діяти в ситуаціях ціннісного вибору на захист інтересів нації, планувати й організовувати ціннісну діяльність, формування вольових якостей (наполегливості, ініціативності, самостійності), які необхідні для якісного виконання суспільно значущої діяльності.

Таким чином, ціннісноформувальна діяльність учителя історії полягає в організації такої діяльності учнів, яка б забезпечувала у них формування національних цінностей, їхнє особистісне і громадянське самовдосконалення, і, як наслідок, оволодіння ними можливостями самоконтролю та саморегуляції, набуття вольових якостей. Пізнаючи себе, підліток співставляє "Я" із суспільними взірцями, вимагає від себе гуманних вчинків, впливає на погляди оточення.

У дослідженні стану підготовки вчителів історії до формування національних цінностей на уроках та в позаурочній роботі і виявлення системи ціннісноформувальної діяльності вчителя нами було використано такі методи, як спостереження за діяльністю вчителів та учнів на уроках, бесіди із вчителями та їх анкетування, вивчення поурочних і виховних планів-конспектів. Це дало змогу отримати уявлення про те, як педагоги використовують можливості історії для формування національних цінностей в учнів. Було проаналізовано 170 уроків з історії України у 8-9-х класах за наступною схемою.

Схема аналізу ціннісноформувального потенціалу уроку історії:

1. Урахування у меті уроку завдань формування національних цінностей.
2. Доцільність застосування ціннісноформувального матеріалу на різних етапах уроку.

3. Ступінь активізації діяльності учнів із засвоєння національних цінностей:
 - використання проблемних ситуацій;
 - застосування дослідницьких, ігрових методів.
4. Ефективність застосування результатів самостійної роботи учнів із засвоєння національних цінностей.
5. Доцільність використання засобів національного виховання (вербальних, зображувальних тощо).
6. Формування ціннісних ставлень, світоглядних висновків про національну сутність особистості, ціннісний смисл її життя.
7. Застосування результатів позакласної роботи з формування національних цінностей на уроці.
8. Включення завдань ціннісноформувального змісту у домашню роботу.
9. Ефективність використання міжпредметних зв'язків.
10. Доцільність вибору форм проведення уроку.

Установлено, що для засвоєння національних цінностей частково використовуються проблемні ситуації, дослідницькі та ігрові методи. Завдання, які передбачають здійснення розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення і систематизації під час вивчення національних цінностей (це 72% занять), педагоги не практикують, що є перешкодою для підвищення рівня оперативності знань учнів щодо процесів закріплення і відтворення цінностей. Недостатня увага звертається на розвиток оцінних умінь, критичного осмислення подій у контексті національного значення. Незначною мірою використовується проблемний метод викладу матеріалу: на уроках, які передбачали формування національних цінностей, застосовуються переважно репродуктивні методи (77,41%).

Низка проблем спостерігається у напрямі формування цілісних знань про націю, її цінності: педагоги не звертають увагу на формування висновків світоглядного характеру про національну сутність особистості, ціннісний смисл її життя; на розкриття суті національних цінностей, чинників формування нації і держави. Окремі факти і явища з вивченого не систематизуються. Міжпредметні зв'язки у процесі формування національних цінностей використовуються, в основному, при розгляді тем про культурне життя України певного періоду; їх реалізація здійснюється на основі тематичного підходу. Рідко практикуються комплексні форми засвоєння національних цінностей: порушена єдність

навчальної, позакласної і позашкільної роботи з формування національних цінностей.

Значним чинником у формуванні ціннісних ставлень до нації, переконань у національній самодостатності слугує оцінювальна діяльність. Але лише у 21% занять педагоги організують роботу з оцінювання вагомих для становлення української нації подій. Одним з ефективних засобів впливу на формування ціннісних ставлень, етнічного самовизначення є включення особистості у ситуації ціннісного вибору, ціннісного аналізу вчинків, імітаційно-моделюючі ігри, що теж не часто зустрічається.

Спостереження за діяльністю педагогів дає змогу зробити висновки про недостатнє врахування особистісно орієнтованого (в учнів не формується система ціннісних ставлень з метою становлення цілісного “Я” особистості), культурологічного підходів (не формуються ціннісні ставлення і з позицій сучасних національно-культурних реалій). Організація суспільно значущої діяльності старших підлітків, за якої вони повинні відчувати свою відповідальність, самостійність, мало практикується у ракурсі поглиблення умінь ціннісної діяльності.

Висновки. Ефективність формування національних цінностей в учнів засобами історичної освіти значною мірою залежить від теоретико-методичної та практичної підготовки педагогів. Теоретико-методична – це наявність у вчителя знань про мету, зміст, принципи, форми, методи і засоби формування національних цінностей та володіння методикою їх організації в урочній і позакласній роботі з вивчення історії. Практична – це наявність у педагога вмінь та навичок, необхідних для вибору змісту історичного навчального матеріалу для формування національних цінностей; реалізація принципу ціннісної орієнтації для пояснення явищ і процесів національного життя; застосування доцільних форм, методів та засобів роботи; врахування можливостей співпраці з навчальними, культурно-освітніми, громадськими організаціями. Тобто результативність ціннісноформуальної діяльності вчителя корелятивна його відповідній теоретико-методичній і практичній підготовці, зокрема у сфері творчого розвитку ідей реалізації національного виховання.

Література:

1. Алексеєнко Т. Роль національно-духовних цінностей у соціалізації особистості / Т. Алексеєнко // Світ виховання. – 2006. – № 4. – С. 20-23.
2. Бех І. Концепція виховання гуманістичних цінностей в учнів загальноосвітньої школи / І. Бех, Н. Ганнусенко, К. Чорна // Українське релігієзнавство: зб. наук. статей і матеріалів. –2005. – № 4. – С. 265-282. – (Темат. випуск “Мораль. Релігія. Освіта”).
3. Пометун О. Дидактичні шляхи формування цінностей учнів у процесі навчання історії / О. Пометун //Наук.-метод. часопис з історичної та громадянської освіти “Доба”. – 2005. – № 2. – С. 13-17.

Раскрыта сущность ценностноформирующей деятельности учителя и ценностной деятельности ученика, охарактеризирована сформированность национальных ценностей личности, произведен анализ ценностноформирующей деятельности учителя истории в современной общеобразовательной школе.

Ключевые слова: *ценностноформирующая деятельность учителя, ценностная деятельность ученика, сформированность национальных ценностей личности.*

The nature of teacher's value-shaping activity and pupil's value developing activity was found out, the formation of the personalities' national values was characterized, the aspects of value-shaping activity of teacher of history in modern secondary school were analyzed in the article.

Key words: *value-shaping activity of the teacher, value-developing activity of the pupil, formation of the personalities' national values.*

УДК 37(09)(477.81)“1939/1940”**Т.А. Сорочинська, м. Рівне****СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ
ЗАКЛАДАХ РІВНЕНЩИНИ (1939-1941 РР.)**

У статті розглядаються основні аспекти радянської освіти та становлення професійної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах Рівненщини після приєднання краю до Української РСР.

Ключові слова: Рівненщина, освіта, педагогічні школи, вчительські кадри.

У сучасних умовах розвитку української держави проблеми підготовки кваліфікованих конкурентноспроможних фахівців набувають все більшої актуальності. Стає очевидним, що досягнення мети сучасної освіти пов'язане з особистісним потенціалом учителя, його загальною та професійною культурою. Відтак реалії сьогодення ставлять нові вимоги до педагога, потребують постійного самовдосконалення та творчого пошуку. На зміну інертності, пасивності, консерватизму приходять інноваційність. Сучасному вчителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. Тому у цьому аспекті теоретично важливим і практично необхідним є дослідження професійної підготовки майбутніх учителів під час корінних соціально-економічних і політичних перетворень. Одним з таких періодів для західноукраїнського регіону в цілому, та Рівненщини, зокрема, стало утвердження в кінці 30-х – 40-х рр. ХХ ст. радянського ладу. У контексті насадження тоталітарного режиму, освіта стала однією зі сфер, що реформувалася відповідно до нового соціального замовлення. Впровадження радянської освітньої системи, стратегія її завдань і функціонування були одним з найважливіших методів ідеологічного впливу радянської влади на населення, передусім на підростаюче покоління. Відтак, **метою статті** постає аналіз основних аспектів становлення професійної підготовки майбутніх учителів на Рівненщині з 17 вересня 1939 р., після приєднання краю до Української РСР до червня 1941 р. – часу нападу Німеччини на СРСР, коли були перервані процеси, пов'язані з інтеграцією західного регіону України у єдину радянську освітню систему.

Проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів та становлення радянської системи освіти у контексті радянзації західноукраїнських територій досліджувалися і досліджуються вітчизняними та зарубіжними вченими. Серед них відзначимо В. Добровичську [1], С. Сворака [9], О. Прищепу [8], В. Яремчука [10] та інших. Однак, аналіз окремих аспектів радянзації освітнього процесу на Рівненщині залишилися поза увагою дослідників, що й стало предметом наших наукових студій.

Встановлення якісно нової радянської системи освіти в краї було пов'язано зі зміною політичного статусу Західної України. Суттєві характеристики радянського суспільного ладу найбільш сконцентровано проявилися у політичній організації суспільства, що являла собою різновидність тоталітарного режиму. Саме цей лад, що мав чітку структуру, політичним осердям якого була правляча – і єдина на всю неосяжну країну – більшовицька партія, ідеологія якої насичувала весь простір політичного й державницького устрою життя, мав абсорбувати західноукраїнські землі. Будучи носієм радянських ідей, учитель поставав для учнів вагомим авторитетом у плані їх становлення як активних громадян своєї країни. Відтак, важливою складовою системи освіти була педагогічна, перед якою поставало завдання не лише забезпечити високий професійний рівень майбутнього вчителя, а й підготувати його до виконання функцій вихователя учнів.

Радянським перетворенням у галузі освіти на західноукраїнських землях 1939–1940-х рр. передувала низка важливих подій у освітній сфері, нагадати які має сенс. На час переходу західноукраїнських територій до Української РСР в регіоні діяла система освіти, заснована на національних традиціях і досягненнях української етнопедагогіки. Адже в умовах асиміляторської політики Другої Речі Посполитої українське шкільництво самозберігалось на приватних засадах. Кількісні параметри державного і приватного шкільництва на Рівненщині були досить скромними. Проте, якісні його показники, особливо в царині виховання, були досить вагомими. Характерною традиційною рисою системи освіти й виховання в регіоні було поєднання зусиль родини, школи та громадськості. Наприкінці 30-х рр. ХХ ст. на Рівненщині не було жодної української фахової школи, жодного державного українського середнього навчального закладу, і лише завдяки зусиллям української інтелігенції вдалося вибороти право на існування приватної української гімназії в Рівному [1, с. 180].

Існування таких навчальних закладів складало сутнісну особливість освітньо-виховної системи і водночас свідчило про пошанування українською спільнотою освіченості підростаючих поколінь та виступало важливим чинником збереження української національної ідентичності. Відтак, постійна і послідовна боротьба західноукраїнської еліти за національну за змістом і формою освіту стала визначальною традицією соціокультурного буття українців краю.

Радянізація досліджуваного регіону поклала початок якісно іншому, зворотному процесові, адже період розвитку педагогічної освіти за радянських часів характеризувався пріоритетністю суспільного виховання над сімейним; заідеологізованістю вимог суспільства до сімейного виховання; неврахування його своєрідності, зменшенням важливості ролі батьків у вихованні дитини та їх підпорядкуванням вимогам школи. Роль останньої після 17 вересня 1939 р. значно змінилася, підставою для змін була ленінська теза: “школа повинна стати знаряддям пролетаріату”. Згідно зі сталінською корективою, на приєднаній території створювалася школа, національна по формі і соціалістична за змістом.

Загалом дослідники справедливо зауважують, що значна частина населення Західної України, насамперед, інтелігенція, з надією дивилися на прихід Червоної армії і приєднання краю до УРСР [6, с. 276]. Закінчення польського панування в Західній Україні породило в значній частині українського суспільства, відтак і в окремих колах освітньої інтелігенції, стан надмірної ейфорії та райдужних сподівань. Дезорієнтовані прорадянською пропагандою, вони певний час не мали чіткого розуміння того, що відбулося і, сприймаючи бажане за дійсне, вірили у можливість позитивних змін для себе і свого народу. Такі очікування базувалися, насамперед, на віковичному прагненні українців жити в одній державі, розвивати власну мову, культуру, освіту.

У багатьох випадках освітня політика радянської влади збігалася з потребами розвитку регіону, зокрема і Рівненщини, і тому сприймалася населенням прихильно. Йдеться, зокрема, про те, що 30 вересня 1939 р. наркомат освіти УРСР подав доповідну записку ЦК КП(б)У і Раднаркому УРСР про реорганізацію системи освіти в Західній Україні [4, с. 86]. Поданий проект був схвалений колегією наркомату освіти республіки. Наслідком реалізації цього документу стало

відкриття шкіл з українською мовою навчання [10, с. 6-7]. Державні органи освіти створювали умови для того, щоб усі діти, підлітки відвідували школу. І хоча, насамперед, підґрунтям такої позиції виступав пропагандистсько-ідеологічний чинник (адже усі діти з раннього віку проймалися партійно-комуністичними ідеями), однак основна частина дітей шкільного віку отримали можливість відвідувати школу. Відтак, за короткий час на ниві шкільництва було досягнуто багато, адже освітні заклади зростали небаченими темпами. Зокрема, до початку 1940/1941 навчального року у Рівненській області кількість українських шкіл збільшилась із 3 до 686 [2, с. 107].

З березня 1940 р у дію вступила постанова Раднаркому УРСР “Про реорганізацію початкових і середніх шкіл на території західних областей України”. Педагогічні ліцеї реорганізовували у педагогічні училища з 3-річним терміном навчання [7, с. 89].

Навчально-виховний процес здійснювався за програмами і планами шкіл УРСР. Запроваджувалися й інші радянські стандарти в освіті: спільне навчання дівчат і хлопців у класах і школах; організовувалися спеціальні школи і класи для навчання неписьменних і малописьменних переростків віком від 12 до 16 років, а також у кожному обласному центрі і великих містах – річні курси підготовки вчителів для початкових і середніх шкіл [3, с. 808-809]. В усіх школах запроваджувалося безкоштовне навчання українською мовою. Відкриття національних шкіл з самого початку стало однією з ключових тез організації політики в системі освіти, на приєднаних територіях, загалом, та Рівненщині, зокрема. Втім, такі демократичні, на перший погляд, перетворення у сфері освіти, на нашу думку, були складовими стратегічної евентуальної зовнішньої політики Кремля. Адже, у цьому сенсі, Москві перед світом було вигідно з’явитися в амплу місіонера, який піклується про розквіт національних культур. Поряд із рідною обов’язково вивчалася і російська мова. Ми поділяємо точку зору В. Д. Яремчука, що задоволення потреб корінного населення у цьому напрямі реалізовувалося вже не з позицій вирішення національного питання, як було за часів українізації на Великій Україні, а з позицій вимог радянської держави (скоріше московського центру), позицій міжнаціонального єднання, що в умовах СРСР свідчило про акцентуацію урядової політики на розширенні ареалу русифікації серед населення, де традиційно представники російського народу ніколи не були домінуючими [10, с. 8].

Стрімке зростання мережі шкіл вимагало не лише коштів та покращення матеріально – технічної бази, а насамперед, – забезпечення педагогічними кадрами. При цьому кадрова проблема вирішувалася владою кількома шляхами: формуванням педагогічних кадрів із середовища місцевої інтелігенції, лояльної до радянської влади та спеціалістів зі Східної та Центральної України, яких надсилали у якості ідеологічного авангарду на приєднані землі. Зрозуміло, що звичне середовище їхньої праці істотно відрізнялося від суспільно-політичних умов досліджуваного регіону. Слід зазначити, що надіслані зі Сходу комуністичні кадри, досить проблематично інтегрувались в місцевий соціум. Незнання чи погане знання української мови, необізнаність зі специфікою регіону, нарешті, елементарна некультурність (відправляли на захід, як правило, не найкращих) нерідко справляли на населення прикре враження.

Невелику, але важливу частину учительства на Рівненщині складали працівники освітньої системи Другої Речі Посполитої. Тоталітарний режим, намагався приручити й використати тих, хто прагнув кваліфіковано виконувати свої обов'язки. У багатьох освітян “старої” школи, позбавлених непрофесійних засобів існування (крім учительства, ніякою іншою професією вони не володіли), не залишалося вибору. Окрім того, залучення таких кадрів було пов'язане із намаганням радянської влади (на першому етапі) уникнути кризи функціонування шкіл. Хоча цих “старих” учителів і намагалися “перевиховати” шляхом втягнення у різні форми громадської діяльності, проте, як правило, вони не викликали довіри радянської влади і часто підлягали дискримінаціям, утискам, арештам, репресіям. Зауважимо, що до 1940/1941 навчального року, здебільшого силовими методами, влада звільнилася від тих педагогічних кадрів, які залишилися їй у спадок від Польської держави. Частину – репресували (зокрема, під хвилю арештів у вересні-грудні 1939 р. потрапили 108 педагогів, у січні-травні 1941 р – 131 педагог), решту – залякали. Отже, педагогічні кадри (насамперед поляки), які за розрахунками керівництва СРСР були апріорі нездатні на компроміс з новою владою або взагалі не вписувалися в тоталітарну політичну й соціально-економічну систему, піддавалися цілеспрямованій маргіналізації і виводилися на периферію суспільства й поза його рамки. Для багатьох реальністю стала перспектива перетворитися у

контингент ув'язнених, депортованих, знищених. Таким чином, сталінська політична машина від самого початку набрала обертів у плані уніфікації суспільно-політичного і культурного життя на приєднаних територіях. Наприкінці 1939 р. припинено діяльність товариств “Просвіта” та “Рідна школа”, які стояли на захисті національних традицій українського народу і займалися вихованням українських дітей, виступали проти політики колонізації українського населення. Поза законом опинилися й інші українські та польські національно-культурні, спортивні та громадсько-політичні організації, зокрема “Пласт”, “Сокіл”, “Січ” та інші [9, с. 58–63].

У 1939–1940 рр. у всіх західних областях було створено інститути вдосконалення вчителів та районні методичні кабінети, які розгорнули планомірну роботу з підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. З цією метою на Рівненщині було відкрито середні педагогічні заклади та вчительські курси. Так, зокрема, у 1939 р. було відкрито першу педагогічну школу в Острозі на базі колишньої вчительської семінарії, а в 1940 р. – дві педагогічні школи – Домбровицьку (нині м. Дубровиця) та Дерманську (Здолбунівський р-н) [1, с. 182].

На перший курс Домбровицької педшколи приймали осіб віком від 15 до 30 років, які закінчили неповну середню школу або семирічку. Абітурієнти складали іспити з таких предметів: російської та української мови (диктант і усно), арифметики (письмово та усно), географії, геометрії та співів. Крім низки предметів, обов'язковим був іспит із Конституції СРСР і УРСР, з метою виховання радянського громадянина. Особи, які закінчили середню школу, віком від 17 до 35 років, могли вступати на третій курс навчання, склавши вступні екзамени. Виняток становили абітурієнти, які мали атестат із відмінними оцінками, тоді їх приймали поза конкурсом.

Не просто масово, а тотально, учительство було охоплено двотижневими курсами на зимових канікулах 1939/1940 навчального року, після яких, з 11 січня 1940 р. здійснювався перехід на радянські програми. Зауважимо, що у першому півріччі 1939/1940 навчального року школи працювали за перехідними програмами, спеціально складеними для них [12, с. 7]. На 1940-1941 рр. для Ровенської області 300 учителів готували Одеська (200 осіб) та Кіровоградська (100 осіб) області. Підготовка вчителів здійснювалася за скороченою програмою на 3-місячних курсах.

Крім педагогічних шкіл у 1940 р. На Рівненщині відкрили 5-ти місячні курси підготовки вчителів 1-4 класів. Згідно з наказом наркома освіти УРСР М. С. Бухала від 19 червня 1940 р., завідувачі обласними відділами народної освіти в першу чергу повинні звертати увагу на контингент слухачів курсів, надаючи перевагу комсомольським активістам [1, с. 183].

З 1 липня 1940 р. у Рівному, Дубно та Здолбунові працювали курси з підготовки вчителів, а Костополі, Сарнах, Острозі, Рівному – курси перепідготовки. На курсах, крім лекцій з фахових дисциплін, проводилася політмасова робота: слухачі переглядали радянські кінокартини, слухали доповіді про рішення XV з'їзду КП (б)У, VI сесії Верховної Ради СРСР та інші партійні дерективи. Особлива увага у роботі з педагогами приділялася насадженню антирелігійного виховання у школі, адже на західно-українських землях традиції християнської моралі були в основі навчально-виховного процесу російської та польської освітньої моделей [1, с. 183].

Поміж навчально-освітніх закладів Рівненщини, які забезпечували регіон педагогічними кадрами, одне з провідних місць належить Ровенському вчительському інституту, відкритому у 1940 р. у приміщенні колишньої “Школи Осаднічої” [8, с. 144]. Учительський інститут мав тоді три факультети: історичний, фізико-математичний та мовно-літературний. Навчальні програми і плани були розраховані на підготовку протягом 2 років учителів для радянської школи.

Крім навчального процесу, значна увага приділялася політико-виховній, культурно-масовій та громадській роботі зі студентською молоддю. На майбутнього вчителя влада покладала великі надії, оскільки працюючи серед широких верств населення, він був пропагандистом і агітатором комуністичних ідей. Створивши сітку педагогічних закладів, партія забезпечила надійний, дієвий загін авторитетних радянських пропагандистів у краї [1, с. 191]. До цих проблем додавалися складності зі створенням навчально-методичної бази шкіл. Підручники і посібники старої школи було вилучено, виходячи з ідейних міркувань, а видання, які відповідали радянським програмам, незважаючи на додаткові тиражі і допомогу, яка йшла зі сходу, за півтора року так і не змогли заповнити основоположних прогалів для якісного функціонування шкіл.

Відтак, заходи радянської влади у галузі освіти у 1939-1941 рр., з одного боку мали позитивні результати та обумовлені об'єктивними потребами розвитку регіону, що проявлялися у розширенні мережі шкіл, збільшенні кількості вчителів, переведенні шкіл з польської на українську мову викладання, з іншого, констатуємо, що перелічені заходи переслідували єдину мету – створити масовий загін пропагандистів радянського способу життя, охопити ідеологічним впливом, через освіту, як підростаюче покоління, так і доросле населення. Саме освітня мережа виступала дієвим інструментом насадження нового світогляду комуністичною партією та радянською владою. Внаслідок цього, нестійкі традиції радянської школи, запроваджені в краї у 1939-1941 рр., порушили політичні засади колонізації школи. Проте, “національна” за формою, соціалістична за змістом освітня система за всі роки радянської влади ніколи не була українською. Відтак, проблеми, породжені впровадженням радянської системи, десятиліттями залишалися не розв'язаними, відбивалися на суспільно-політичному житті. Під цим кутом зору, проаналізувавши становлення та розвиток педагогічної освіти та підготовки педагогічних кадрів у навчально-освітніх закладах Рівненщини, ми з'ясували, що напередодні Великої Вітчизняної війни реорганізовано та уніфіковано освітню систему, створено мережу середніх педагогічних закладів, які забезпечили регіон педагогічними кадрами. Адже саме на вчительство, з огляду на його роль і функції в суспільно-політичному житті, особливу ставку робили органи радянської влади в допомозі інтеграції західноукраїнського регіону до Української РСР. Проте, попри всі труднощі досліджуваного періоду, на Рівненщині формувалася педагогічна інтелігенція, яка зуміла піднести освітній рівень мешканців і сприяти культурному поступу краю. Відтак, під дією цих факторів відбувалися, з одного боку, кількісні та якісні зрушення самої системи освіти в регіоні, а з іншого боку, змінювалося й саме суспільство, яке поволі втрачало національну ідентифікацію, що власне і переслідував радянський тоталітарний режим.

Література:

1. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Рівненська область / Ред. рада вид.: В.Г. Кремень (гол.) [та ін.] Редкол. тому: Р. М. Постолювський (гол.) [та ін.]. – К.: Знання України, 2010. – 383 с.

2. Культурне життя в Україні. Західні землі. Документи і матеріали. Наукова думка. – Т.І : 1939-1953. – К. : 1995. – 749 с.
3. Культурне будівництво в Українській РСР. Важливі рішення Комуністичної партії і Радянського уряду 1917-1959 рр.: зб. Документів у 2-х т. – К. : Держполітвидав УРСР, 1959. – Т. 1.: 1917 – червень 1941. – 884 с.
4. Кучерепа М.М. Волинь: 1939–1941 рр.: навч. Посібник / М. М. Кучерепа, В. В. Вісин. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2005. – 586 с.
5. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: Навч.посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. П. Федоренко. – К. : Знання, 2006. – 450 с.
6. Мищак І. Соціально-економічні та культурні перетворення на західноукраїнських землях після включення їх до складу УРСР : новітня історіографія / І. Мищак / Історико-географічні дослідження в Україні. Збірка наукових праць. Ч. 11 / Відп. Ред. Г. В. Боряк НАН України. – К. : Інститут історії України, 2009. – С. 276-287.
7. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917–1967). – К. : Рад. школа, 1967 – 484 с.
8. Прищепя О.П. Вища педагогічна освіта на Рівненщині: віхи історії (1944–60-і рр.). / О. П. Прищепя // Наукові записки. Серія “Історичні науки”: – Рівне, 2009. – Вип.14. – С. 143-155.
9. Сворац С. Народна освіта західноукраїнського регіону: історія та етнополітика (1944-1964 рр.) / С. Сворац. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 240 с.
10. Яремчук В.Д. Становлення та розвиток радянської освітньої політики на західноукраїнських землях 1939-1940 рр. / В. Д. Яремчук // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. – Львів, 2010. – №3. – С.3-12.

Рассматриваются основные аспекты советизации образования, становление профессиональной подготовки будущих учителей педагогических учреждений Ровенщины после присоединения края к Украинской ССР.

Ключевые слова: *Ровенщина, образование, педагогические школы, учительские кадры.*

There are considered the basic aspects of Soviet education and formation of professional training of future teachers in the pedagogical colleges of Rivne region after connecting the land to Ukrainian SSR.

Key words: *Soviet education system, Rivne region, education, pedagogical schools, pedagogical staff.*

М.С. Геник, м. Івано-Франківськ

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА

Розкрито зміст і форми роботи з вчителями початкової школи, які підвищують їх готовність до формування в учнів морально-етичних цінностей засобами народознавства.

Ключові слова: *вчитель початкової школи, морально-етичні цінності, народознавство, методоб'єднання, педагогічна рада, лекції, семінари, тренінги, мозковий штурм.*

Формування та розвиток людини невіддільні від народно-побутового виховного середовища, головними орієнтирами якого слугують високі моральні цінності та норми моральної поведінки. Тому реформування виховної системи результативне лише за умови ретельного врахування педагогічних традицій кожного народу. Чільне місце у практиці морально-етичного виховання учнів посідає питання поєднання в педагогічному процесі засобів українського народознавства і новітніх педагогічних технологій. Це зумовлює потребу не тільки у коректуванні системи морально-етичного виховання в сучасному освітньому просторі загальноосвітньої школи, а й боротьбі зі стереотипами педагогічного мислення.

Ефективність формування морально-етичних цінностей у молодших школярів в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи значною мірою залежить від фахового рівня педагога, його особистих моральних якостей, знання і вміння використовувати у своїй практиці народознавство та різноманітну додаткову інформацію, важливу для морального виховання дітей молодшого шкільного віку. Таким чином, готовність педагогів до здійснення виховної діяльності у зазначеному аспекті є важливою педагогічною умовою посилення результативності їх професійних зусиль, спрямованих на формування високоморальної особистості учня [3].

Для реалізації цієї умови нами були вивчені науково-педагогічні дослідження, присвячені моральному вихованню школярів, місцю і значенню у цьому процесі народознавства [1; 2; 4; 5; 7]. Зроблені висновки лягли в основу розробленої нами

програми, спрямованої на методичну допомогу вчителям початкової школи у морально-етичному вихованні молодших школярів.

Метою нашої статті є розкриття змісту і форм підготовки вчителів початкових класів до формування в учнів морально-етичних цінностей засобами народознавства.

Організація педагогічної роботи з вчителями ґрунтувалась на Державних програмах “Освіта” (Україна XXI ст.), “Діти України”, “Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, “Концепції національного виховання”, “Концепції громадянського виховання”, “Національній доктрині розвитку України у XXI ст.”.

Педагогічна підготовка вчителів включала організацію і планування навчально-виховного процесу початкової школи, наступність і зв'язок з народознавчими програмами дитячих закладів і середньої ланки школи, визначення цілей і завдань з формування морально-етичних цінностей молодших школярів, ефективне використання народознавчого компоненту, залучення дітей до різних видів навчально-виховної діяльності, діагностику рівнів сформованості морально-етичних цінностей, доцільне використання форм і методів виховного впливу, педагогічних інновацій відповідно до віку, проектування і корекцію виховних програм.

При підготовці вчителів активно використовувались такі форми роботи, як робота в методоб'єднаннях, педагогічних радах із застосуванням лекцій, семінарів, практикумів, тренінгів, круглі столи тощо.

Дослідно-експериментальна робота з підготовки вчителів до формування у молодших школярів засобами народознавства проводилась за такими напрямками: формування етичної компетентності вчителів; використання виховного потенціалу народознавства у педагогічній практиці; оволодіння ними методик вивчення рівнів сформованості морально-етичних цінностей молодших школярів; організація ефективної виховної діяльності у початковій школі з метою формування морально-етичних цінностей дітей засобами народознавства; застосування інноваційних методик і технологій у морально-етичному вихованні школярів засобами народознавства; навчання здійснювати педагогічну допомогу батькам у вихованні морально-етичних цінностей дітей засобами народознавства.

Важливим етапом у підготовці вчителів була їх участь у роботі методичних об'єднань, педагогічних і координаційних

радах, діяльність яких спрямовувалась не лише на сприймання і засвоєння інформації педагогічного змісту, а й на збагачення, професійне удосконалення, розвиток педагогічної і етичної компетентності, самореалізації, стимулювання до новаторства. Такий підхід забезпечував розвиток учителя як професійно-культурно-емерджентної системи, відкритої для виникнення нових професійних і особистісних якостей.

Для шкільного методоб'єднання нами спільно з педагогічним колективом школи-ліцею №23 м. Івано-Франківська була розроблена програма підготовки педагогів до участі у формуальному етапі експерименту з виховання у молодших школярів морально-етичних цінностей засобами народознавства.

Програмою роботи шкільного методоб'єднання з підготовки педагогів початкової школи до формування морально-етичних цінностей засобами народознавства передбачалося:

1. Формування позитивної мотивації вчителів 1-4 класів до здійснення виховання у дітей морально-етичних цінностей засобами народознавства (репрезентація передового педагогічного досвіду, ознайомлення зі специфікою та залучення до дослідно-експериментальної роботи, зустрічі з вчителями-новаторами).
2. Створення сприятливого психологічного клімату для діяльності педагогів з формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства (консультації та допомога вчителям).
3. Науково-методична підготовка та забезпечення інформаційного супроводу виховної діяльності вчителів початкової школи (ознайомлення з ефективними методиками і технологіями, створення банку педагогічних ідей).
4. Проведення системи занять з вчителями з метою підвищення якості виховного процесу.
5. Спрямування змісту курсу підвищення кваліфікації на формування необхідних методологічних знань, умінь і навичок ефективного використання народознавства як засобу виховання морально-етичних цінностей у молодших школярів.
6. Діагностико-прогностична діяльність вчителів 1-4 класів із зазначеної проблеми.
7. Експериментальна діяльність педагогів (проведення контрольних зрізів, вивчення і аналіз даних, отриманих у

процесі дослідження, експертна оцінка запропонованих методик та їх корекція).

Дані нашого дослідження свідчать, що педагоги, які брали участь у дослідно-експериментальній роботі, переконані у необхідності і актуальності виховання морально-етичних цінностей у школярів засобами народознавства на сучасному етапі розбудови Української держави. Опитування показало, що 51,0% вчителів імпонує прикладний характер роботи, 25,9% вважають, що така робота задовольняє потреби сучасної початкової школи, 15,7% вважають її важливою для майбутнього нашої демократичної країни, 7,4% хотіли би, щоб вона тривала надалі.

Важливе значення для вчителів мав лекційний курс, який ґрунтовно знайомив вчителів з методологічними засадами морально-етичного виховання школярів 1 - 4 класів засобами народознавства. У ньому враховувались сучасні вимоги до перебігу процесу формування морально-етичних цінностей учнів 1 - 4 класів. Наводимо тематику лекцій, прочитаних на формувальному етапі експерименту для вчителів початкової школи:

1. Зміст, завдання та основні складові морально-етичного виховання особистості засобами народознавства.
2. Науково-методичне забезпечення виховання морально-етичних цінностей у початковій школі засобами народознавства.
3. Система виховної роботи з формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства.
4. Використання народної педагогіки у морально-етичному вихованні молодших школярів.
5. Ефективні форми і методи виховання морально-етичних цінностей українського народу в учнів 1-4 класів.
6. Роль звичаїв і традицій у вихованні морально-етичних цінностей молодших школярів.
7. Позитивні і негативні тенденції у практиці використання народознавства у виховному процесі початкової школи.
8. Методичні засади використання народознавства у педагогічній практиці вчителів 1-4 класів.
9. Інновації та передовий педагогічний досвід у формуванні морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства.
10. Народний етикет і правила поведінки школярів.
11. Програма педагогічного спостереження з формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства.

12. Методика педагогічної взаємодії вчителя і учня у навчально-виховній діяльності початкової школи.
13. Сучасна етична освіта і виховання молодших школярів засобами народознавства.
14. Роль гуртків і клубів у залученні дітей до духовної спадщини українського народу.
15. Дитяча творчість як умова опанування духовною спадщиною українського народу.

Семінарські заняття, що проводились з учителями, мали на меті закріплення отриманих теоретичних знань та визначення шляхів їх практичного застосування. Розроблені нами семінари проводились при розгляді проблем „Принципи інноваційних методик ознайомлення школярів 1 - 4 класів з українським народознавством”, „Питання морального виховання дітей засобами народознавства: зміст, форми і методи”, „Використання народних ігор у моральному вихованні молодших школярів”, „Наступність у вихованні морально-етичних цінностей у дитячому садку і початковій школі”, „Робота педагогічного колективу щодо формування морально-етичних цінностей у молодших школярів засобами народознавства”. Готуючись до семінарів, учителі опрацьовували рекомендовану до заняття літературу, організовували взаємовідвідування виховних заходів, проводили майстер-класи та мікродослідження.

Наприклад, на занятті „Невикористані резерви народознавства у вихованні морально-етичних цінностей школярів” розглядалися такі питання: 1. Дослідження морально-етичних цінностей у сучасній психолого-педагогічній науці. 2. Виховний аспект ознайомлення школярів з витоками народознавства. Знахідки. Перспективи. 3. Основні шляхи формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства. Невикористані резерви. 4. Індивідуальний і диференційований підхід до виховання учнів. 5. Організація позакласної роботи з формування у молодших школярів морально-етичних цінностей засобами народознавства.

По завершенню цієї роботи, 37,0% вчителів відмітили, що матеріали семінарських занять стали для них значною підмогою у практичній діяльності.

Тренінгові заняття дозволили формувати і шліфувати навички суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системах учитель-учень, учитель-батьки, учитель-учитель; відпрацьовувати виховні техніки і методи, оптимізувати виховну діяльність початкової школи. Тренінгові заняття, запропоновані нами, проводились за темами: „Народознавство: старе і нове”, „Як за допомогою народознавства

зробити уроки цікавими”, „Проблеми сучасного виховання”, „Як залучати батьків до виховання власних дітей”, „Чи є альтернатива державній мові”. Як правило, тренінгові заняття проводились у міні-групах з 3-4 чоловік. Вони обов’язково включали міні-лекцію; мозковий штурм; інтерактивні вправи; рольові, ділові, рухливі ігри; обговорення; підведення підсумків.

Підтвердженням ефективності тренінгових занять стали позитивні відгуки 51,8 % вчителів стосовно практичного застосування здобутих знань у власній виховній практиці, 19,4% вчителів відзначили, що проведені тренінгові заняття дозволили їм краще зрозуміти вихованців і їхні вікові особливості, 14,8% – отримати практичні поради і рекомендації щодо виховної роботи; 8,3% – тренінгові заняття допомогли в налагодженні контактів з батьками і дітьми; 3,8% – з колегами; 1,9% вчителів почали використовувати міні-лекції для дітей.

Ефективною формою роботи з вчителями є проведення педагогічних рад. Сьогодні педагогічна рада школи – колективний орган, що здійснює керівництво навчально-виховним процесом школи. Найважливішим завданням педагогічної ради є згуртування колективу, підвищення кваліфікації вчителів, розвиток і заохочення їх творчої ініціативи, впровадження у навчальний процес передового педагогічного досвіду та інновацій, вдосконалення методичного забезпечення та планування роботи навчального закладу.

Якщо на початку експерименту 92,0% вчителів у своїх відповідях відзначали лише традиційні форми педагогічних рад, то наприкінці роботи 68,0% вчителів надали перевагу нетрадиційним формам – творчим дискусіям, консиліумам, аукціонам педагогічних знахідок, педагогічному рингу, діловим іграм, „мозковому штурму”, котрі, на їхню думку, сприяють кращій організації педагогічного процесу, творчому підходу до виховання дітей, стимулюють ініціативність, пошук оптимальних форм і методів роботи.

На думку 22,6% вчителів початкової ланки школи, найбільш ефективним методом у роботі був мозковий штурм (брейнсторм), суть якого полягала в організації творчої колективної роботи з розробки виховної проблеми, обґрунтування нових підходів, ідей у пошуку її творчого вирішення.

Проведення мозкового штурму відбувалось поетапно: учасники визначали його мету і завдання, ознайомлювалися з правилами проведення, регламентом роботи. Потім проводилася розминка, оголошувалася проблема, здійснювався пошук рішень. Підсумовуючи роботу, приймали остаточне рішення.

Особливістю мозкового штурму є відносно невелика кількість учасників (до 10 чоловік), неформальне спілкування, повага і увага до кожного учасника, вміння слухати, коректність, відсутність жорсткої системи оцінювання та лімітації часу. Основними його принципами є бажання працювати, активність всіх учасників, ініціативність, рівноправ'я, висунення якомога більшої кількості ідей, коректний підхід до інформації, відсутність жорсткої критики висунутої ідеї, конструктивне вирішення проблеми.

Наприклад, у роботі з учителями школи-ліцею № 23 м. Івано-Франківська мозковий штурм проводився у форматі „Каруселі” на тему „Народознавство – ефективний засіб виховання морально-етичних цінностей школярів”. Усі учасники брейнсторма за 4 тижні отримали картки учасника з індивідуальними завданнями, які спонукали їх до пошукової діяльності, роботи над собою, самоосвіти, професійного зростання. При обговоренні вчителями були висловлені цікаві думки, пропозиції, запропоновані нові підходи щодо вирішення проблеми. В результаті колективної роботи з'явилась, а пізніше була успішно втілена ідея клубу вихідного дня „Сонях” для молодших школярів та їхніх батьків, зокрема походів шляхами минулщини, виховних заходів „Легенди старовинних замків України”, а також проведення фольклорного фестивалю „Ватра”, на якому кожен клас представляв ту чи іншу область, регіон України з тим, щоб показати його специфіку, оригінальний фольклор, якими вони вирізняються поміж інших регіонів.

Для молодих учителів важливим етапом у їх професійному зростанні стали майстер-класи більш досвідчених колег, які ознайомили їх з цікавим досвідом використання народознавства у навчально-виховній діяльності. Обговорюючи відвідані уроки і виховні заходи, молоді вчителі зазначили вплив майстер-класів на їх професійну майстерність, відчували значення народознавства як педагогічного засобу морального і патріотичного виховання дітей шкільного віку. Проведені майстер-класи показали не тільки можливості використання народознавства у навчально-виховному процесі, а й забезпечили послідовність і наступність його у середніх і старших класах, допомогли добре організувати навчально-пізнавальну, предметно-трудова, соціально-комунікативну та аксіологічно зорієнтовану діяльність школярів.

Інтерес учителів до нових технологій і методик став стимулом до розробки і проведення проекту „Захист інновацій”. З цією метою усі учасники проекту були поділені на команди „генераторів ідей” та „резонаторів”. Завданням першої команди було ознайомлення

присутніх з інноваціями, творчими знахідками, досвідом їх використання у власній практиці чи інших педагогів-новаторів. Другій команді відводилась аналітична роль. Її учасники аналізували „плюси” і „мінуси” запропонованих інновацій, підказували шляхи їх використання, поліпшення чи корекції у практиці школи. Робота завершилась колегіальним рішенням щодо творчого впровадження у практику вчителів початкової школи вироблених інновацій.

Вчителі відмітили той факт, що зазначений проект активізував пошукову діяльність вчителів (42,7%), дозволив відчути себе на висоті (24,6%), долучив до педагогічних новинок (19,5%), дозволив активізувати виховну діяльність педагога, зробити її більш цікавою для всіх учасників педагогічного процесу (13,2%).

Позитивних результатів ми досягли, застосувавши „Методичний день” за методикою О. Романенко, А. Постельняка [6], присвячений використанню народознавчого матеріалу у позакласній роботі початкової школи. Наприклад, ми проводили виховні години у 4-х класах на тему „Хто не знає свого минулого, той не вартий свого майбутнього, „Все це моя Україна”, „Найдорожче за все золото світу”. Була розроблена схема аналізу виховного заходу, визначені відповідальні за проведення його аналізу. „Методичний день” розпочався з доповідей і повідомлень вчителів, інструктажу щодо подальшої роботи. Наступним етапом було відвідування виховних заходів за лінійною схемою з наступним обговоренням. На вечірньому пленарному засіданні підводились підсумки, ухвалювались рішення.

У кінці останнього року спільної роботи з вчителями була проведена підсумкова конференція з проблеми „Народознавство в школі: досвід, проблеми, пошуки”, на яку були запрошені науковці, методисти, вчителі-новатори. Питання, які піднімались на конференції, групувались навколо наступних проблем: народознавство як засіб формування громадянських якостей особистості; шляхи формування в учнівської молоді морально-етичних цінностей українського народу; українська етнопедагогіка у змісті сучасного виховання; народознавча діяльність учнів у позакласній роботі; інтегрований підхід у вивченні народознавства в школі.

У програмі конференції були представлені „Свято рідної мови” на базі 3-х класів і „Фольклорна веселка” (виставка дитячих малюнків та виступ фольклорного колективу школи). Реалізація програми з підготовки вчителів 1-4 класів позитивно вплинула на ставлення педагогів до виховної діяльності.

Таким чином, реалізація програми з підготовки вчителів початкової ланки школи сприяла підвищенню їх професійного

рівня, збагаченню педагогічного досвіду, шліфуванню майстерності, мала позитивний вплив на створення педагогічних умов та формування морально-етичних цінностей молодших школярів засобами народознавства.

Література:

1. Грицюк Б.А. Моральне виховання молодших школярів засобами народознавства : навчально-методичний посібник/ Грицюк Б.А., Домбровський С.В. - Івано-Франківськ: Плай, 1994. – 40 с.
2. Дем'янюк Т.Д. Зміст і методика народознавчої роботи в сучасній школі /Дем'янюк Т.Д.-К.: ІСДО,1996.-108 с.
3. Домбровський С. Використання народознавства у педагогічній діяльності учителя початкових класів/ Степан Васильович Домбровський. - Івано-Франківськ : Плай, 1996. - 84 с.
4. Король О.В. Методика викладання українського народознавства в школі : Навчально-методичний посібник./ Король О.В. – К. : ІЗМН, 1998. – 368 с.
5. Національне виховання учнів засобами українського народознавства: посібник [для вчителів] / За ред. проф. Скульського Р.П. - Івано-Франківськ : АПН України, Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника, 1995. – 178 с.
6. Романенко О. Нетрадиційні форми педрад / Романенко О., Постельняк А. // Педагогічна рада – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – С. 5-62.(Шкільний світ; Ч.2)
7. Скульський Р. П. Методика викладання народознавства в школі:посібник [для вчителів, вихователів, студентів і викладачів пед. ін-тів та ун-тів]/ Скульський Р. П., Стельмахович М.Г. ; за ред. проф. Скульського Р.П. - Івано-Франківськ : АПН України, Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаника. – 1995. – 156 с.

Раскрыты содержание и формы работы с учителями начальной школы, которые повышают их готовность к формированию у учащихся нравственно-этических ценностей средствами народоведения.

Ключевые слова: *учитель начальной школы, нравственно-этические ценности, народоведение, методобъединение, педагогический совет, лекции, семинары, тренинги, мозговой штурм.*

In the article revealed the content and forms of work with elementary school teachers which increased their willingness to forming among pupils moral and ethical values with the help of ethnology.

Key words: *each of elementary school, moral and ethical values, ethnology, methodological associations, pedagogical council, lecture, seminars, trainings, brainstorming.*

ЗМІСТ

- Г.П. Пустовіт, м. Київ**
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В
ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 3
- В.В. Мачуський, м. Київ**
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ПОЗАШКІЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 13
- О.В. Салтикова, м. Кіровоград**
ДІАГНОСТИКА ВИХОВАНOSTІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ
ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ
ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 20
- А.Е. Бойко, м. Київ**
СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ТВОРЧОГО
САМОВИРАЖЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 28
- А.В. Корнієнко, м. Київ**
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГУРТКАХ
ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА
ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 37
- М.О. Гасин, м. Київ**
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПІДЛІТКІВ У ГУРТКАХ ГУМАНІТАРНОГО НАПРЯМУ
ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 46
- С.М. Зінов'єв, м. Луганськ**
ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПІДЛІТКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ 54
- А.В. Аносова, м. Біла Церква**
ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ
В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ПОЗАШКІЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МЕТОДУ
ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ 62

О.М. Докукіна, Київ

**СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО
САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ 72**

Н.П. Романів, м. Кременець

**ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-
ІНТЕРНАТІВ 80**

Л.В. Канішевська, м. Київ

**ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ
ДО ЖИТТЕДІЯЛЬНОСТІ У ВІДКРИТОМУ СУСПІЛЬСТВІ
(ВИХІДНІ КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПОЛОЖЕННЯ) 88**

Л.В. Кузьменко, м. Київ

**СУТНІСТЬ СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ
ДО СВОЇХ БАЗОВИХ ПРАВ ТА ОБОВ'ЯЗКІВ 98**

Т.А. Манько, м. Київ

**УСПІШНІСТЬ УЧНІВ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ЯК ОДНА
З УМОВ ФОРМУВАННЯ ЇХ САМОПОВАГИ 106**

Н.В. Вишнівська, м. Київ

**СПЕЦИФІКА ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ В УЧНІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-
ІНТЕРНАТІВ 116**

С.В. Удовицька, м. Київ

**ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ
ДО ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ 125**

А.І. Грїтчина, м. Київ

**ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ
ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ
ДО ВИКОНАННЯ РОЛІ МАЙБУТНЬОГО СІМ'ЯНИНА.. 134**

Т.К. Окушко, м. Київ

**ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ
У ДИТЯЧОМУ ОБ'ЄДНАННІ 142**

Т.С. Цїпан, м. Рівне

**ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В ПІДЛІТКІВ
В УМОВАХ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ 153**

- Л.Ю. Якименко, м. Київ**
УЯВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ПРО ДИТЯЧУ
ЖИТЕДІЯЛЬНІСТЬ 162
- Г.Г. Маруніна, м. Київ**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ СОВІСТЛИВОСТІ
В РАНЬОМУ ОНТОГЕНЕЗІ 173
- О.М. Дуброва, м. Кіровоград**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ
5-7 РОКІВ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ
НВК “ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД –
ПОЧАТКОВА ШКОЛА” 182
- Т.О. Павлюк, м. Рівне**
ЕФЕКТИВНІСТЬ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП’ЮТЕРА
ЯК ЗАСОБУ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЛІЧБИ 191
- С.В. Тупіленко, м. Севастополь**
ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДРУГОГО-ТРЕТЬОГО
РОКІВ ЖИТТЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 201
- Н.В. Глушко, м. Київ**
ДЕЗАДАПТАЦІЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 210
- В.М. Оржеховська, м. Київ**
ДУХОВНО-МОРАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ВИХОВАННЯ
В КОНТЕКСТІ ПРОФІЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ПРОЯВІВ
У ПОВЕДІНЦІ НЕПОВНОЛІТНІХ 218
- Т.Є. Федорченко, м. Київ**
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ
ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ 226
- В.Г. Муромець, м. Київ**
СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕВЕНТИВНОГО
ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 237
- О.С. Лящук, м. Київ**
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ,
СХИЛЬНИХ ДО ПРОЯВІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ
В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ 245

- О.Є. Суєтіна, м. Николаїв**
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ
ПЕРЕБУВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ У СЛІДЧИХ
ІЗОЛЯТОРАХ 253
- С.А. Котловий, м. Умань**
КОНФЛІКТ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ ОБ'ЄКТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
УЧНІВ 262
- К.В. Тараненко, м. Київ**
СОЦІАЛЬНІ ПРОЕКТИ ЯК ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ
МОЛОДІ 270
- В.М. Шахрай, м. Київ**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ
ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА 278
- О.Б. Петренко, м. Рівне**
МОРАЛЬНІ ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ І ПРОЦЕС
ВИХОВАННЯ В МЕЖАХ УКРАЇНСЬКОГО
СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ 289
- О.Л.Хромова, Київ**
ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ
ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ 297
- В.М. Могілевська, м. Запоріжжя**
ВЧИТЕЛЬ ЯК ОРГАНІЗАТОР ГУМАНІСТИЧНО
ОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СОЦІОКУЛЬТУРНОМУ
ПРОСТОРІ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ... 308
- Н.О. Максимовська, м. Харків**
СПЕЦИФІКА АНІМАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ МОЛОДІ:
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ 316
- О.В. Ткачук, м. Хмельницький**
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТА ЗАХИСТ ПРАВ І СВОБОД ЛЮДЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ШЛЯХОМ
ВПРОВАДЖЕННЯ В УКРАЇНІ МІЖНАРОДНИХ
СТАНДАРТІВ 325
- С.І. Гецько, м. Мукачево**
ПРОБЛЕМИ СІМ'Ї, ЯКА ВИХОВУЄ ДИТИНУ
З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ 334

- О.М. Данченко, м. Хмельницький**
МІЖСЕКТОРНА ВЗАЄМОДІЯ В ЗДІЙСНЕННІ
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БЕЗРОБІТНОЇ
МОЛОДІ НІМЕЧЧИНИ 343
- А.П. Данілова, м. Київ**
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА 355
- С.В. Лукашук-Федик, м. Тернопіль**
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПАРАДИГМИ ЗДОРОВ'ЯТВОРЧОЇ
ОСВІТИ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ В ЗБЕРЕЖЕННІ
РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ
МОЛОДІ 365
- О.І. Падалка, м. Рівне**
ГУМАНІСТИЧНІ ПЕДАГОГІЧНІ ЦІННОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЯК ОСНОВА
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 378
- Л.М. Степаненко, м. Київ**
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО СОЦІАЛЬНИХ
ЗВ'ЯЗКІВ 385
- Н.В. Саєнко, м. Харків**
ВИХОВНИЙ ВПЛИВ ПОЗАНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
НА СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ В ПРОЦЕСІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ 395
- С.П. Нечай, м. Сімферополь**
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ АУДІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ
ДІТЕЙ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ВИХОВАТЕЛЯ 403
- Т.В. Петренко, м. Київ**
СТАН ВИХОВАННЯ САМОПОВАГИ СТУДЕНТІВ
КОЛЕДЖУ 413
- С.Г. Пішун, м. Суми**
ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДОЗВІЛЛЯ СТУДЕНТСЬКОЇ
МОЛОДІ В СТРУКТУРІ ВІЛЬНОГО ЧАСУ 422
- К.М. Павицька, м. Київ**
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ
В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОВАГИ ДО ДИТИНИ 433

- Є.В. Федорова, м. Київ**
МЕТОДИКА ВИЯВЛЕННЯ КОГНІТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ 440
- О.О. Добровіцька, м. Хмельницький**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДІ ІНТЕГРОВАНОГО ТИПУ 451
- В.С. Церклевич, м. Хмельницький**
АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ІНТЕГРАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В ГРУПУ ОДНОКУРСНИКІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 460
- О.Ю. Корж, м. Луганськ**
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ 469
- Л.Л. Примачок, м. Рівне**
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИХОВАННЯ В СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ РОЗРАДИ ЯК ДУХОВНОЇ ЦІННОСТІ 476
- Д.С. Мацько, м. Луганськ**
МОЖЛИВОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА (АНГЛІЙСЬКА)” 486
- О.В. Оксенюк, м. Рівне**
ЦІННІСНОФОРМУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА 494
- Т.А. Сорочинська, м. Рівне**
СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ РІВНЕНЩИНИ (1939-1941 РР.) 504
- М.С. Генік, м. Івано-Франківськ**
ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ЗАСОБАМИ НАРОДОЗНАВСТВА 513

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

книга 2

Підписано до друку 20.10.2011 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 283. Ум. друк. арк. 30,69. Обл. – вид. арк. 27,31
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