

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXIX
Том 3

Херсон-2016

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Федяєва В.Л. – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету, дійсний член Міжнародної академії наук педагогічної освіти

Відповідальний секретар:

Сараєва О.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Андрієвський Б.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету

Барбіна Є.С. – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти Херсонського державного університету

Блах В.С. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Корольова І.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Кузьменков С.Г. – доктор педагогічних наук, професор кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету

Ліда Ху – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії порівняльної педагогіки Академії педагогічних досліджень Китайської Народної Республіки

Пентилюк М.І. – доктор педагогічних наук, професор кафедри мовознавства, голова спеціалізованої вченої ради Д 67.051.03 Херсонського державного університету

Петухова Л.Є. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

Римантас Сташиус – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту Клайпедського університету (Литовська Республіка)

Шарота Софія – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Краківського педагогічного університету (Республіка Польща)

Яцула Т.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету

Збірник наукових праць «Педагогічні науки»
включено до переліку наукових фахових видань України з педагогіки
на підставі Наказу МОН України від 10 лютого 2010 року № 1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.);
Наказу МОН України № 241 від 09.03.2016 року (додаток № 9)

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету
(Протокол № 7 від 28.03.2016 р.)

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 7935
від 29.09.2003 р. видане Державною реєстраційною службою України



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 4

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

| | |
|--|----|
| Адамюк Н.Б. ПЕРЕКЛАДАЧ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК МОДЕЛЬ ЖЕСТОВОЇ МОВИ ДЛЯ ГЛУХИХ СТУДЕНТІВ..... | 7 |
| Алеко О.А. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЕКТУ «Я І МОЯ СІМ'Я» В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКІВ..... | 13 |
| Алексєєва В.В. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... | 17 |
| Березан В.І. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ..... | 22 |
| Білик Н.М. МЕДІАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ШКОЛІ..... | 26 |
| Грінченко М.С. КІБЕРБУЛІНГ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДЕВІАЦІЙ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ..... | 31 |
| Земба Б.А. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧЕСКАЯ РАБОТА С БЕЗРАБОТНОЇ МОЛОДЕЖЬЮ ИЗ МАРГИНАЛЬНЫХ СЕМЕЙ..... | 36 |
| Сосюра М.О. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ (СЖО)..... | 41 |
| Спіріна Т.П., Щендригін О.М. ФАКТОРИ РИЗИКУ ЩОДО АЛКОГОЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ТА МОЛОДІ..... | 45 |
| Швець Т.М. СОЦІАЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ У ТЕОРЕТИЧНОМУ КОНТЕКСТІ: СУТНІСТЬ І ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ..... | 49 |

СЕКЦІЯ 5

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

| | |
|---|----|
| Воробель Г.М., Замша А.В. ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ | 54 |
| Красницька О.В. ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ СІМЕЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ..... | 58 |
| Сидорук А.В., Бондар К.А. ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ АНІМАЦІЙНИХ ПРОГРАМ У РОЗВИТКУ СІЛЬСЬКОГО ТУРИЗМУ..... | 63 |
| Фатєєва Е.М. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ..... | 67 |

СЕКЦІЯ 6

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

| | |
|---|----|
| Бублик А.Г. ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ НА СТАВЛЕННЯ ДО ВЧИТЕЛЯ..... | 72 |
|---|----|



| | |
|--|------------|
| Голотюк О.В. АНАЛІТИЧНЕ ЧИТАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ | 77 |
| Данченко І.О. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... | 81 |
| Діденко А.М. ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ДИТЯЧОГО САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ВЛАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Я. КОРЧАКА..... | 87 |
| Дробот О.А. КОМУНІКАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОДИНИ І ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ..... | 92 |
| Дячук В.І. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..... | 97 |
| Іванець Н.В. ЕТАПИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ..... | 102 |
| Кисла О.Ф., Кошель А.П. ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... | 107 |
| Кучина К.О. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ МОРАЛЬНОЇ ЯКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... | 111 |
| Лемещук М.А. ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІЙ СФЕРІ..... | 115 |
| Ляпунова В.А. ФУНКЦІЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩОЇ ЦІННОСТІ..... | 119 |
| Абдуллаєв А.К., Ребар І.В., Нестеров А.С. ПЕДАГОГІЧНІ ТА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ..... | 123 |
| Сікалюк А.І. СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНІ ЦІННОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ..... | 128 |
| Славська Я.А. ПРАКТИКА ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ..... | 133 |
| Філімонова Т.В. НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... | 138 |



CONTENTS

SECTION 4

SOCIAL PEDAGOGY

| | |
|--|----|
| Adamiuk N.B. AN INTERPRETER IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A MODEL OF SIGN LANGUAGE FOR DEAF STUDENTS..... | 7 |
| Alienko O.A. THE PROJECT «I AND MY FAMILY» IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS AN IMPORTANT CONDITION FOR FORMATION OF PRIMARY SOCIAL EXPERIENCE OF PRESCHOOL CHILDREN..... | 13 |
| Alekseeva V.V. SOCIALIZATION HOW SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM..... | 17 |
| Berezan V.I. THE POSSIBILITIES OF USING ICT IN WORK SOCIAL PEDAGOGUE IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION..... | 22 |
| Bilyk N.M. MEDIATION AS SOCIAL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY CONFLICT RESOLUTION IN SCHOOLS..... | 26 |
| Hrinchenko M.S. CYBER BULLYING AS A FACTOR OF DEVELOPMENT DEVIATIONS IN SOCIALIZATION PROCESS YOUTH PEOPLE | 31 |
| Zieba B.A. SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH UNEMPLOYED YOUTH FROM MARGINALIZED FAMILIES..... | 36 |
| Sosiura M.O. CRITERIA AND FORMATION INDICATORS OF SOCIAL SUBJECTIVITY OF JUVENILES WHO FIND THEMSELVES IN THE DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES (DLC)..... | 41 |
| Spirina T.P., Schendryhin A.M. RISK FACTORS FOR ALCOHOL ABUSE ADOLESCENTS AND YOUNG..... | 45 |
| Shvets T.M. SOCIAL EXCLUSION OF TEENAGERS IN THEORETICAL CONTEXT: ESSENCE AND CAUSES..... | 49 |

SECTION 5

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

| | |
|--|----|
| Vorobel H.M., Zamsha A.V. PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF BILINGUAL APPROACH IMPLEMENTATION IN EDUCATION OF HEARING IMPAIRMENT CHILDREN..... | 54 |
| Krasnytska O.V. TECHNOLOGICAL ASPECTS OF PREVENTION OF FAMILY DEPRIVATION PUPILS OF BOARDING SCHOOLS SPORTS PROFILE..... | 58 |
| Sydooruk A.V., Bondar K.A. PERSPECTIVES OF ANIMATION PROGRAMS IN THE DEVELOPMENT OF RURAL TOURISM..... | 63 |
| Fateeva E.M. MODERN TECHNOLOGIES OF PREPARATION OF FUTURE MANAGERS OF EDUCATION..... | 67 |

SECTION 6

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

| | |
|---|----|
| Bublik A.H. INFLUENCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF PUPILS ON ATTITUDE TO TEACHER..... | 72 |
| Golotyuk O.V. ANALYTICAL READING AS AN EFFECTIVE MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS ON LESSONS OF FRENCH LANGUAGE..... | 77 |



| | |
|--|-----|
| Danchenko I.A. METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF STUDENTS OF VYSSHIH AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS..... | 81 |
| Didenko A.M. CHILDREN'S SELF-GOVERNMENT AS A BASIS OF THEIR OWN SOCIAL DEFENSE FORMING IN SCIENTIFIC INHERITANCE OF J. KORCZAK..... | 87 |
| Drobot O.A. COMMUNICATION ENVIROMENT OF FAMILIES & PRESCHOOL INSTITUTIONS AS A FORMATION FACTOR OF COMMUNICATION SKILLS OF DEAF PRESCHOOLERS..... | 92 |
| Dyachuk V.I. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENIOR PUPILS' LIFE COMPETENCE FORMATION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITY..... | 97 |
| Ivanets N.V. STAGES MULTICULTURAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES..... | 102 |
| Kisla O.F., Koshel A.P. FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE PRESCHOOL CHILDREN..... | 107 |
| Kuchyna K.O. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO THE CITIZENSHIP EDUCATION AS A FUNDAMENTAL MORAL QUALITY OF THE PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL..... | 111 |
| Lemeschuk M.A. PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN EMOTIONAL AND VOLITIONAL..... | 115 |
| Lyapunova V.A. FUNCTIONS OF TOLERANCE AS A SOCIALLY SIGNIFICANT VALUE..... | 119 |
| Abdullaev A.K., Rebar I.V., Nesterov A.S. EDUCATIONAL AND MORAL AND ETHICAL ASPECTS PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS..... | 124 |
| Sikaliuk A.I. SOCIO-ETHICAL VALUES IN THE PROCESS OF ECONOMIC SPHERE MANAGERS' PROFESSIONAL TRAINING..... | 128 |
| Slavska Ya.A. PRACTICE OF ECOLOGICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN AT THE SECOND HALF OF XX – EARLY XXI CENTURIES..... | 133 |
| Filimonova T.V. NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF THE PERSONALITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM..... | 138 |



СЕКЦІЯ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.091.12-057.164:811.161.2'221.24'25-051

**ПЕРЕКЛАДАЧ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ
ЯК МОДЕЛЬ ЖЕСТОВОЇ МОВИ ДЛЯ ГЛУХИХ СТУДЕНТІВ**

Адамюк Н.Б., к. пед. н.,
старший науковий співробітник лабораторії жестової мови
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

У статті висвітлено вимоги до перекладача жестової мови у навчальному закладі, викладені в Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників. Подано перелік вищих навчальних закладів України, де створюються спеціальні групи для студентів із порушеннями слуху. Представлено порівняльну характеристику глухого студента спеціальної та інклюзивної групи у ВНЗ. Акцентовано увагу на функціях освітнього перекладача, як модифікатора мови викладача. Розглянуто взаємозв'язок між викладачем навчального закладу і освітнім перекладачем крізь призму сприймання їх глухими студентами. Представлено особу освітнього перекладача, як модель жестової мови та розглянуто чинники її спотворення. Наведено результати моніторингу серед глухих студентів різних ВНЗ на предмет рецептивних навичок освітніх перекладачів та приклади помилок, які допускаються ними.

Ключові слова: глухий студент, інклюзивна група, модель жестової мови, модифікація мови, навчальний заклад, освітній перекладач, спеціальна група.

В статье освещены требования к переводчику жестового языка в учебном заведении, изложенные в Справочнике квалификационных характеристик профессий работников. Перечислены высшие учебные заведения Украины, где создаются специальные группы для студентов с нарушениями слуха. Представлена сравнительная характеристика глухого студента специальной и инклюзивной группы в вузах. Акцентируется внимание на функциях образовательного переводчика, как модификатора речи преподавателя. Рассмотрена взаимосвязь между преподавателем учебного заведения и образовательным переводчиком сквозь призму восприятия их глухими студентами. Представлена личность образовательного переводчика, как модели жестового языка и рассмотрены факторы ее искажения. Приведены результаты мониторинга среди глухих студентов различных вузов на предмет рецептивных навыков образовательных переводчиков и примеры ошибок, допускаемых ими.

Ключевые слова: глухой студент, инклюзивная группа, модель жестового языка, модификация языка, высшее учебное заведение, образовательный переводчик, специальная группа.

Adamiuk N.B. AN INTERPRETER IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AS A MODEL OF SIGN LANGUAGE FOR DEAF STUDENTS

The article represents requirements for Sign Language interpreters in Ukrainian educational institutions, which recite in «Guide of Qualification Characteristics of Workers Occupations». Ukrainian educational interpreter in article describes as a model of Sign Language for deaf students. It opens additional functions of educational interpreter as a modifier of lecture's speech. Cause, interpreter applies techniques of accommodation and prosody for more correct Sign-Spoken interpretation. It recites the bill of higher education institutions in Ukraine, which have groups for hearing impairments students and presents results of monitoring in terms on level of interpreters' language receptive skills. It describes the widespread errors in interpreting process and malpractice of educational interpreters. The author draws interdependence between lecture and interpreter through deaf students' perception. The article describes specifics and causes of positive and negative deaf students' perception of lectures' speech.

Key words: accommodation of language, deaf student, higher educational institution, educational interpreter, inclusive group, model of Sign Language, special group.

Починаючи з останньої чверті ХХ ст. у тих вищих навчальних закладах (ВНЗ) України, де створюються спеціальні групи для глухих студентів, з'являється інновація – посада перекладача жестової мови (ЖМ). У класифікаторі професій [2] була зазначена одна посада: перекладач-дактилолог, втім із 2007 року зазначена й інша: пере-

кладач ЖМ. Термін «перекладач-дактилолог» наразі є спірним, оскільки відповідно до змісту значення впливає, що фахівець трансформує усне мовлення в дактильне (дактилеми – знаки ручної абетки); у дійсності фахівець перекладає подану інформацію з однієї мови на іншу, в нашому випадку – зі словесної на жестову і навпаки.



Оскільки перекладачі ЖМ працюють у різних сферах людської життєдіяльності, за кордоном функціонує відповідний поділ таких фахівців за напрямками роботи: правовий, медичний, освітній тощо. Хибним є уявлення про універсального перекладача ЖМ. Отже, буде доцільним і правильним застосувати у статті термін «освітній перекладач» щодо перекладачів ЖМ, які працюють в освітній сфері.

У Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників чітко передбачено вимоги до освітнього перекладача [1]. Отже, останній:

- здійснює прямий переклад усного мовлення (синхронний, послідовний) на ЖМ для осіб з порушенням слуху, які спілкуються ЖМ;

- здійснює зворотний переклад (синхронний, послідовний) ЖМ на усне мовлення для чуючих (тобто осіб із нормальним слухом);

- здійснює достовірний переклад (прямий і зворотний) на ЖМ особам із порушенням слуху та чуючим, забезпечуючи взаєморозуміння між ними;

- забезпечує точну відповідність перекладу словесної мови (СМ) на ЖМ за смисловим змістом із дотриманням мовних норм, зокрема, встановлених наукових, технічних та інших термінів і визначень;

- веде роботу з уточнення перекладу нових термінів, понять і визначень, що зустрічаються в українській мові.

Таким чином, освітні перекладачі здійснюють жестовий супровід лекційних, семінарських, практичних, лабораторних тощо занять у вищих навчальних закладах України I–IV рівнів акредитації за наявності спеціальної групи глухих студентів. Відповідно до Переліку ВНЗ, затвердженому наказом Міністерства освіти і науки України від 07 липня 2006 року № 504 «Про організацію прийому та навчання осіб з обмеженими фізичними можливостями (вадами слуху)», спеціальні групи створюються в таких закладах:

ВНЗ IV рівня акредитації:

1. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут (факультет інформаційно-обчислювальної техніки; машино-будівний інститут);

2. Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова (Інститут корекційної педагогіки та психології);

3. Київський національний університет технологій і дизайну;

4. Національна металургійна академія (м. Дніпропетровськ).

ВНЗ III рівня акредитації:

1. Київський державний коледж легкої промисловості;

2. Житомирський технологічний коледж;
3. Дніпропетровський державний коледж технологій і дизайну;

4. Донецький коледж промислової автоматики.

Здебільшого, освітні перекладачі, які надають перекладацькі послуги глухим студентам, числяться в штатному розписі обласних організацій УТОГ, в інших випадках освітні перекладачі офіційно працюють у навчальному закладі.

Слід зазначити, що вищезгаданий перелік ВНЗ, в яких створюються спеціальні групи глухих студентів, розроблений з метою виділення щорічно Міністерством освіти і науки України квоти зазначеним навчальним закладам. Втім, глухі особи навчаються також в інших ВНЗ, як у спеціальних групах, так і поодиночі.

Щорічний моніторинг, який проводить Українське товариство глухих свідчить, що спеціальні групи формуються також у таких ВНЗ, як [3]:

Освітнє середовище – це складне соціальне оточення, що використовує мову, як засіб навчання. В умовах навчання глухі студенти вчаться бути соціально активними. Відтак, мова є інструментом соціальної взаємодії. Студенти та викладачі використовують мову для обміну ідеями та інформацією тощо. Отже, актуальним є питання сприймання глухими студентами особи в навчальному процесі, через яку останні отримують знання програмового матеріалу, або іншими словами – з її допомогою глухі студенти мають можливість отримувати якісну вищу освіту.

Для цього варто почати з характеристики власне глухого студента: як оцінюють його викладачі ВНЗ і освітні перекладачі. Здебільшого їхні свідчення зводяться до того, що середній глухий студент, який навчається у спеціальній групі, має недостатній обсяг лексики словесної мови (СМ), слабкі знання з граматики СМ; його пізнавальний досвід відрізняється від досвіду чуючого студента на користь останнього. Те ж саме можна констатувати і щодо середнього глухого студента інклюзивної групи.

Мовлення глухого студента спеціальної групи може бути зрозумілою для оточення, оскільки і він, і його одногрупники разом із перекладачем користуються ЖМ. Виключенням є викладач, який не володіє ЖМ і також вдається до послуг освітнього перекладача. Що ж стосується глухого студента інклюзивної групи, то мовлення такого студента може бути незрозумілим для оточення, оскільки для комунікації він застосовує СМ (або в письмовій, або в усній формі).



Пізнавальний досвід глухого студента спеціальної групи поступово накопичується; він отримує за його бажанням і наполегливістю все, що подається викладачем на заняттях. Дещо інша картина у глухого студента інклюзивної освіти: має місце реальна можливість того, що він не отримає навчальний матеріал в тому обсязі, в якому було подано викладачем (на відміну від чуючого студента). Причиною можуть стати такі чинники:

– освітній перекладач не встигатиме за викладачем, оскільки переклад має бути не лише доступним, але і за змістом зрозумілим. Якщо глухий студент не розумітиме суть викладу викладача, то праця освітнього перекладача буде марною. Тому перекладачі часто вдаються або до спрощення, або тлумачення озвученого. Відтак частина поданого викладачем програмового матеріалу втрачається;

– у разі відсутності освітнього перекладача глухий студент користуватиметься конспектами своїх однокурсників. А конспект – це скорочений запис викладу на-

вчального матеріалу. Нотатки, пояснення, роз'яснення, тлумачення вчителем якихось моментів також залишаються поза увагою глухого студента інклюзивної групи.

Розглянемо наразі, як сприймається мова викладача навчального закладу глухим студентом інклюзивної групи. Для середнього глухого студента мова викладача є складною для сприймання, оскільки він застосовує вирази, терміни тощо, незрозумілі або малознайомі йому. Крім того, стиль мовлення є незвичним, бо відрізняється від книжного стилю або того стилю мовлення, з яким звертаються безпосередньо до глухого студента. Оскільки викладач не може підлаштовувати свій виклад із урахуванням присутності в інклюзивній групі глухого студента, то освітній перекладач (за умови його наявності в інклюзивній групі) вдається до модифікації (зміни) мови викладача. Лише у випадку, коли освітній перекладач знає, що мовні навички глухого студента тотожні з навичками чуючих, він може перекладати мову викладача без змін.

| Область, АР | Вищий навчальний заклад I–IV рівня акредитації |
|-------------------|--|
| Кримська АР | Євпаторійський міжрегіональний центр професійної реабілітації |
| Вінницька | Вінницьке міжрегіональне ВПУ, Вінницький соціально-економічний інститут Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» |
| Волинська | Луцьке ПТО № 12, Луцький медичний коледж «Монада» |
| Дніпропетровська | Криворізький центр трудової реабілітації інвалідів |
| Донецька | Донецьке ВПУ будівельних технологій, Донецький професійний ліцей № 115 |
| Житомирська | Житомирське ВПТУ-інтернат, Житомирський інститут медсестринства |
| Запорізька | Запорізьке ПТУ № 27 |
| Івано-Франківська | Івано-Франківський коледж фізичного виховання |
| Київська | Київське регіональне ВПУ будівництва, Київське ВПУ швейного та перукарського мистецтва № 46, Київське училище водного транспорту, Київський міжнародний медичний коледж, Київський коледж «Освіта» Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», Київський національний університет фізичної культури і спорту України, Київська муніципальна академія естрадно-циркового мистецтва, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» |
| Луганська | Луганське обласне ПТУ-інтернат, Луганський національний університет ім. Т.Г. Шевченка, Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля |
| Львівська | Львівський професійно-художній ліцей, Львівський державний медичний коледж ім. А. Крупинського |
| Миколаївська | Миколаївський професійний ліцей торгівлі та ресторанного сервісу № 24, Миколаївське ПТУ № 4 Миколаївського комплексу Одеської національної правової академії, Миколаївська філія Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» |
| Одеська | Одеське ПТУ сфери послуг, Одеський центр професійно-технічної освіти |
| Полтавська | Полтавське міжрегіональне ВПУ ім. Бірюзова, Полтавський інститут економіки і права Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» |
| Харківська | Харківський центр професійно-технічної освіти № 2, Харківський поліграфічний центр професійно-технічної освіти, Харківське ВПУ сфери послуг, Харківський медичний коледж № 2, Харківський обліково-економічний технікум, Харківська державна академія фізичної культури та спорту, Національний педагогічний університет ім. Сковороди |
| Чернівецька | Чернівецьке ПТУ № 8. |



Ситуація в спеціальній групі є дещо сприятливішою для глухого студента. На відміну від інклюзивної групи викладач змінює свою мову відповідно до мовного рівня студентів (цей тип модифікації називається «лаштуванням»), і, варто зазначити, за такої мови глухий студент опановує навчальний матеріал краще.

Все ж доводиться констатувати, що деякі викладачі ВНЗ готують матеріали і викладають свій предмет без урахування глухої аудиторії, тобто без урахування специфіки сприймання навчального матеріалу глухими студентами, вважаючи, що за наявності освітнього перекладача ЖМ у спеціальній групі глухих проблеми отримання ними знань не існує [4]. Мова викладача певного предмета насичена відповідними до нього термінами і є важкою для звичайної трансляції глухим студентам. Отже, освітній перекладач у цьому випадку виступає і як модифікатор мови викладача. Для цього він застосовує такі види модифікації, як підлаштування, просодію та ін. [6; 7].

Таким чином, до функцій освітнього перекладача, як модифікатора мови викладача, додаються нові: застосування прийомів підлаштування і просодій. Підлаштування – це спрощення мови та лексики, а саме:

- заміна довгих та складних речень викладача на більш прості та короткі жестові речення;

- додавання визначення термінів, які, на його думку, можуть бути новими або важкими для студента;

- надання власних до викладу викладача пояснень задля надання додаткової, зрозумілої інформації.

Просодія – це наголошування на певній одиниці в жестовому мовленні. Її метою є підкреслення чогось важливого, значущого у викладі викладача. Як і слова для чуючих студентів, так і жести для глухих на момент прийому просодії стають повільнішими і розлогими. Зазначимо, що просодії роблять ЖМ гіпертрофованою, і така мова відрізняється від ЖМ поза аудиторією.

Звісно, що всі модифікації мови мають обговорюватися заздалегідь із викладачем певного навчального предмета. Окрім того, мова викладача в інтерпретації освітнього перекладача не повинна ставати занадто простою, адже метою застосування модифікацій є підняття мови глухого студента на вищий рівень.

Оскільки глухі студенти перед собою практично весь час бачать двох осіб: викладача і освітнього перекладача, варто детально розглянути взаємозв'язок між зазначеними фахівцями крізь призму сприймання їх глухими студентами. Наприклад,

як виступає освітній перекладач в ролі мовної моделі? Глухі студенти, знаючи власне мовлення освітнього перекладача, мають знати через нього мовлення викладача. Отже, стиль мовлення освітнього перекладача має відповідати стилю мовлення викладача. Освітній перекладач – це віддзеркалення певного викладача. Якщо викладачів кілька, що є в дійсності, то має бути віддзеркалення кожного викладача. В протилежному разі мова може йти про нівелювання мовлення викладача в очах глухих студентів: вони формуватимуть хибне уявлення про якесь окреме, одне, загальне мовлення викладача навчального закладу. Щоб уберегтися від цього, освітньому перекладачу потрібно для збереження мовлення викладача відзначати аспекти бесіди викладача і планувати ці аспекти у своєму перекладі. Для цього слід розвивати відповідні навички, чому сприяє відеоперегляд заняття певного викладача тощо.

Варто зазначити, що за кордоном освітні перекладачі, як правило, працюють парами. Як свідчить президент Всесвітньої асоціації перекладачів ЖМ доктор Debra Russel, робота в парі сприяє утримувannya «тону» уваги глухих студентів, оскільки чинник підміни одного перекладача іншим кожні 20 хв. стає на заваді формуванню мотонності (через руки освітнього перекладача) викладу навчального матеріалу [4; 8].

Хоча освітній перекладач не призначений бути мовною моделлю, втім у якомусь сенсі він все ж виступає і як модель ЖМ для глухої студентської молоді. Освітній перекладач є зразком побудови жестового мовлення, в якому має розкривати лінгвістичні норми ЖМ, висвітлювати стилі мовлення, акцентувати увагу на граматичних та синтаксичних особливостях, збільшувати лексичний обсяг ЖМ [3; 5]. Освітній перекладач робить це не лише під час навчального процесу, а й поза ним. Тобто, власне ЖМ освітнього перекладача поза аудиторією, де він активно спілкується з глухими студентами, має також бути, в одних випадках, зразком для них, та в інших – вчитися у них тонкощам ЖМ.

Таким чином, якщо освітній перекладач виступає як одна модель ЖМ, можливе виникнення проблем: ліміт мовних моделей для наслідування глухими студентами (адже наявність різних користувачів мови є вкрай важливим для вивчення мови); не скоригований рівень викладання навчального предмета внаслідок недостатнього володіння національною мовою; відсутність активної взаємодії освітнього перекладача зі студентами (якщо освітній перекладач демонструє себе лише як модель).



Також мають місце чинники, що спотворюють мовну модель ЖМ, якою виступають освітні перекладачі: це – власне, слабе володіння ЖМ; недостатній рівень мовної компетенції; незнання матеріалу, що перекладається; спотворення понять, що подаються викладачем. Така мовна модель освітнього перекладача має численні граматичні помилки та просту лексику ЖМ. Слід визнати, що освітній перекладач із недостатнім рівнем мовної компетенції не лише перекладає в спрощеному варіанті, їхня ЖМ може бути незрозумілою; часто основні поняття спотворюються та губляться навіть на низькому освітньому рівні.

Для розуміння суті проблеми в роботі освітнього перекладача вважаємо за доцільне повторити і провести паралелі між дорослим глухим і освітнім перекладачем. Отже, дорослий глухий (який досконало знає СМ і кальковане жестове мовлення (КЖм) на рівні власної ЖМ) є чудовою мовною моделлю в реальному спілкуванні; завдяки йому глухий студент знайомиться з багатством і складністю рідної мови; він же вносить корективи у свою мову відповідно до рівня розвитку студента. Отже, освітній перекладач може бути мовною моделлю за умови відмінного знання ЖМ; він повинен мати високий освітній рівень, щоб розумітися у тому, що перекладає; вносити модифікації мови в навчальному процесі з метою підняття освітнього рівня глухого.

Ефективним у навчальному процесі, навіть в умовах шкільного навчання, є проведення моніторингу розуміння перекладу освітнього перекладача. Глухі студенти мають навчитися розпізнавати те, чого вони не розуміють. Тому постановка ними запитань – це ознака розпізнавання незрозумілого. Відтак, «тиша» з боку глухої аудиторії може свідчити про нерозуміння поданого викладачем навчального матеріалу, тому освітньому перекладачу варто переконуватися в тому, що переклад сприймається свідомо і зрозуміло (доцільно ставити запитання, щоб переконатися в розумінні студентом поданого матеріалу) [7]. Саме в цьому плані викладач покладається на освітнього перекладача, бо він не розраховує на те, що учень особисто поінформує його про нерозуміння матеріалу.

Слід окремо сказати за роботу зі словами-термінами, без яких неможливо уявити студентське навчання: кожний навчальний предмет містить величезну кількість термінів. Відомо, що не кожний термін має жестове позначення. Які дії має застосувати освітній перекладач? Перш за все, він має знати і застосувати відоме глухим жестове позначення певного терміну. Також у його

компетенції має бути донесення змісту визначення невідомого терміну і, відповідно, перевірка розуміння значення терміну. У разі відсутності жестового позначення якогось терміну освітньому перекладачу слід очікувати на «дозрівання» жестового позначення носіями ЖМ і застосовувати тим часом дактилювання [5].

Окремо слід зазначити, що у розвинених країнах Америки та Європи тривалий час практикуються освітні інновації, які мають пряме відношення до навчання глухих студентів. Серед них згадана робота освітніх перекладачів у парі, які підмінюють один одного через кожні 20 хвилин, що дозволяє тримати увагу студентів із порушеннями слуху в «тонусі», позитивно впливає на процес сприймання глухими навчального матеріалу. Якщо в українських навчальних закладах існує негласне правило «прив'язки» освітнього перекладача до певної групи, яку «веде» з першого по останній курс, то в низці іноземних ВНЗ практикується «прив'язка» перекладача до навчального предмета безпосередньо. Відтак він обізнаний, власне, зі змістом предмета; на високому рівні здійснює словесно-жестовий і жестово-словесний переклад; вміло тлумачить нові поняття і відповідно позначає терміни ЖМ.

Перед проведенням науково-практичного семінару «Перекладач в освітній сфері: досвід минулого, виклики сьогодення» (20 лютого 2015 року) на базі ДВНЗ «Київський коледж легкої промисловості» нами було здійснено моніторинг серед глухих студентів різних ВНЗ на предмет рецептивних навичок освітніх перекладачів та наведення прикладів помилок, які допускаються ними. Виявилось, що прості жестові одиниці, такі як БАТОН, ЇЖАК глухими студентами сприймалися як ВЕСНА та ВІСЛЮК (або ДРОТЯНЕ ВОЛОССЯ). Значення слова «виходить» (російською – получается) передається як жестолексема СКОРИСТАТИСЯ. І таких прикладів чимало.

Під час моніторингу були порушені також питання щодо етичного поведіння освітнього перекладача під час занять в аудиторії. Зокрема, глухими студентами звертається увага на такі порушення етики перекладача, що негативно впливають на соціалізацію глухих студентів:

1. Під час словесно-жестового перекладу лекції викладача глухий студент ставить запитання, адресоване, власне, освітньому перекладачу, і яке не є навіть дотичним до навчальної інформації. У процесі відповіді студенту, яка плавно «вливається» в мовний потік перекладача, з уваги інших студентів випадає частина лекції викладача,



для якого цей факт залишається непоміченим.

2. Глухий студент під час лекції викладача відволікається від сприймання перекладу, наприклад, він гортає підручник, «копирсається» в сумці, запитує сусіда чи навіть розмовляє з ним тощо. Освітній перекладач може дозволити публічну заяву ЖМ такого змісту, що здійснювати словесно-жестовий переклад у цьому випадку не буде.

3. В аналогічному випадку освітній перекладач звертає увагу викладача на те, що робить у даний момент глухий студент, при цьому зупиняється виклад лекції викладача.

4. У процесі лекції у глухого студента виникає запитання по суті поданої інформації. Освітній перекладач продовжує перекладати лекцію, ігноруючи запитання студента.

5. В інклюзивній групі під час лекції виникає суперечка з якогось питання між учителем і чуучим студентом. Освітній перекладач на цей момент не здійснює взагалі жестового перекладу для глухих студентів, хоча суть суперечки є відомою для чуучих.

Враховуючи вищевикладене, підсумуємо, що:

- освітній перекладач ЖМ може бути мовною моделлю за умови відмінного знання ЖМ, КЖМ і СМ, що дозволить йому вміло вносити модифікації мови викладача у навчальному процесі з метою підняття освітнього рівня глухого студента;

- освітній перекладач повинен мати високий освітній рівень, щоб розумітися у тому, що перекладає; відтак, він повинен мати вищу педагогічну освіту;

- освітній перекладач має знати особливості мовлення викладача кожного предмета з тим, щоб під час перекладу передати їх глухим студентам. Таким чином останні матимуть уявлення про мовлення своїх викладачів і змогу вноситися корективи у своє мовлення;

- для підвищення власного фахового рівня освітні перекладачі ВНЗ мають обмінюватися досвідом своєї роботи та вчитися в інших шляхом взаємовідвідування занять;

- освітній перекладач у своїй роботі має дотримуватися чіткої установки щодо повного перекладу для глухих студентів будь-якого висловлювання, яке звучатиме у навчальній аудиторії, спираючись на право рівності глухих на отримання інформації;

- з урахуванням освітніх реформ, що спрямовані на отримання студентами якісної освіти та врахуванням особливостей сприймання навчального матеріалу глухими студентами на основі зорового аналізатора, доцільно залучати до словесно-жестового перекладу в умовах однієї аудиторії двох освітніх перекладачів, які через певний часовий інтервал підмінюють один одного.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 80 «Соціальні послуги». – Краматорськ: Центр продуктивності. – 2005. – 117 с.
2. Класифікатор професій. ДК 003 : 2010 / [розробники: М. Гаврицька, В. Глоба, Т. Гречушкіна та ін.]. – К.: Соцінформ, 2010. – 746 с.
3. Адамюк Н.Б. До питання про реальний стан навчання інвалідів зі слуху в Україні / Н.Б. Адамюк // 36. наук. праць VII Міжнародної науково-практичної конференції. [Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами]. – (22–23 листопада 2006 р.). – К.: Університет «Україна», 2006. – С. 76–84.
4. Белозовський А. Система жестового перекладу в США / А. Белозовський // Жестова мова й сучасність. – 2009. – Вип. 4. – С. 81–102.
5. Адамюк Н.Б. Інноваційна модель підготовки і перепідготовки перекладачів і педагогів в Україні з основ вивчення жестової мови / Н.Б. Адамюк, І.І. Чепчина // Жестова мова й сучасність. – 2008. – Вип. 3. – С. 124–135.
6. Antia S.D., Kreimeyer K.H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of Deaf*. – 146. – P. 355–365.
7. Napier J. (2002). University interpreting: Linguistic issues for consideration. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. – 7 (4). – P. 281–301.
8. Schick B., Williams K., Bolster L. (1999). Skill levels of educational interpreters working in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. – 4. – P. 144–155.



УДК 373.2:316.614.032:316.362

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЕКТУ «Я І МОЯ СІМ'Я» В ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Алеко О.А., к. пед. н.,
асистент кафедри дошкільної освіти
Донбаський державний педагогічний університет

У статті докладно обґрунтовується та розкривається впровадження важливої соціально-педагогічної умови формування первинного соціального досвіду старших дошкільників – реалізації спільно з батьками й вихованцями проекту «Я і моя сім'я» в умовах дошкільного навчального закладу. Доводиться вагомість взаємодії родини та дошкільного закладу в процесі формування соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: соціалізація особистості, первинний соціальний досвід, соціально-педагогічні умови, дошкільний навчальний заклад, родина, взаємодія, діти старшого дошкільного віку.

В статті детально обґрунтовується і розкривається впровадження важливої соціально-педагогічної умови формування первинного соціального досвіду старших дошкільників – реалізації спільно з батьками й вихованцями проекту «Я і моя сім'я» в умовах дошкільного навчального закладу. Доводиться вагомість взаємодії родини та дошкільного закладу в процесі формування соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку.

Ключевые слова: социализация личности, первичный социальный опыт, социально-педагогические условия, дошкольное образовательное учреждение, семья, взаимодействие, дети старшего дошкольного возраста.

Алеко О.А. THE PROJECT «I AND MY FAMILY» IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS AN IMPORTANT CONDITION FOR FORMATION OF PRIMARY SOCIAL EXPERIENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

The author proves and explains implementation of important socio-pedagogical conditions of formation of primary social experience of senior preschool children – implementation consultation with parents and pupils of «I and my family» in conditions of preschool educational institution. Explains significance of interaction between family and preschool institution in process of formation of social experience of children of senior preschool age.

Key words: socialization of personality, primary social experience, socio-pedagogical conditions, pre-school educational institution, family, interaction, children of senior preschool age.

Постановка проблеми та її актуальність. Сьогодення характеризується загостренням багатьох соціально-економічних суперечностей, нестійкістю та різноманітністю орієнтацій і установок особистості. Це привносить у життя певну напруженість та викликає появу негативних тенденцій у процесі соціалізації дитини. У зв'язку з розгортанням світових інтеграційних процесів, поступом українського суспільства, розширенням кола нових життєвих ситуацій, можливостей для прояву людиною соціальної активності, надзвичайно актуальною стала проблема формування первинного соціального досвіду дитини в процесі взаємодії родинного і суспільного виховання. Вирішення цієї проблеми пов'язане з розвитком здатності розв'язувати складні проблеми у майбутньому, що висуває перед людиною сучасне життя.

Суть взаємодії дошкільного закладу і сім'ї в контексті ідей нашого дослідження полягає в організації спільної діяльності

педагогів дошкільних закладів та батьків щодо формування первинного соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку. Виконанню цього завдання, на нашу думку, сприятиме впровадження комплексу соціально-педагогічних умов, а саме:

- функціонування дошкільної установи як відкритої соціально-педагогічної системи;
- поетапна зміна форм і методів взаємодії педагогів і батьків, спрямована на формування первинного соціального досвіду;
- реалізація спільно з батьками й вихованцями проекту «Я і моя сім'я»;
- упровадження циклу інтегрованих занять із практикою занурення дітей у ситуації, що вимагають активної взаємодії з іншими.

Метою статті є детальне обґрунтування та розкриття впровадження важливої соціально-педагогічної умови розробленого нами комплексу – реалізації спільно з батьками й вихованцями проекту «Я і моя сім'я» в умовах дошкільного навчального закладу.



Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичну платформу в розробці програми формувального експерименту склали праці із соціально-педагогічної роботи О. Безпалько, Ю. Богінської, Р. Вайноли, Л. Варяниці, Л. Врочинської, Н. Захарової, Т. Кравченко, С. Курінної, О. Малахової, І. Пеші, І. Рогальської, І. Трубавіної, С. Харченка.

Ми намагалися охопити програмою експерименту всіх учасників і спробувати створити єдиний освітній простір для батьків, педагогів, дітей, інших агентів соціалізації дошкільників, які співпрацюють із дошкільним закладом [4]. Для успішної реалізації визначених соціально-педагогічних умов необхідно було насамперед створити команду однодумців: керівників дошкільних закладів, вихователів і методистів, а також соціальних педагогів та психологів. Отже, від початку з педагогами, які брали участь в експерименті, було заплановано і проведено заходи, націлені на допомогу їм в усвідомленні самої проблеми, уточненні не лише сутності ключових понять, а передусім, природи, механізмів формування первинного соціального досвіду в дітей, опануванні технологіями, орієнтованими на співпрацю з дітьми, на відміну від прямого управління, традиційно поширеного в практиці роботи дошкільних закладів, а також на опанування навичок встановлення довірчого контакту з батьками [3]. Серед заходів підготовчого плану були: семінар із проблеми формування первинного соціального досвіду дітей старшого дошкільного віку, тренінг навчальної співпраці, соціально-педагогічні тренінги та рольові ігри. Проведена підготовча робота забезпечила усвідомлену участь дорослих у виконанні завдань дослідження.

Комплекс умов реалізовувався послідовно протягом трьох етапів: орієнтовально-діагностичного, мотиваційно-поведінкового, соціально-зорієнтованого, кожен з яких підсилював новоутворення попереднього.

Мета проекту «Я і моя сім'я» полягала у формуванні в дітей уявлень про сім'ю, як єдність близьких людей, які живуть разом і люблять один одного, мають взаємні обов'язки й особисті права, на які кожен із членів родини, зокрема й діти, має зважати. Нам важливо було підштовхнути батьків до спільної з дітьми роботи зі створення історії своєї родини, свого роду, показати дітям цінність кожного з її членів, допомогти дошкільнятам усвідомити і своє місце в родині, визначитися зі своїми здібностями, уміннями, намірами стосовно інших членів сім'ї. Крім того, ми намагалися сформулювати в дітей і батьків відчуття дитячого садочка, як великої родини, кожен член якої відчуває себе корисним, важливим, неповторним.

На першому, орієнтовально-діагностичному, етапі реалізації проекту батьки разом із дітьми мали скласти фотопортрет своєї сім'ї, щоб презентувати його на одному із п'ятничних зібрань у групі. Здебільшого батьки прислухалися до наших порад оформити фотопортрет у вигляді портфоліо у файлері, проте деякі родини придумали свої оригінальні способи складання автопортрета. Складені фотопортрети продемонстрували прогалини в деякому з батьків у побудові адекватних взаємин із дитиною відповідно до віку старшого дошкільника. Так, було чимало фотопортретів, на яких лівову частку займали портрети дітей у ранньому дитинстві, що свідчило про несприйняття цими батьками своїх дітей як особистостей, які вже склалися. Цим батькам було комфортніше відчувати свою дитину маленькою, залежною від опіки і піклування дорослих; вони частіше обирали дуже небезпечну позицію щодо оцінки дій дитини: «Так вона ще ж маленька», що, безумовно, негативно позначалося на формуванні в дошкільнят такого важливого первинного соціального досвіду.

На деяких фотопортретах переважали фотографії дитини, а обличчя батьків траплялися рідко (1–2 рази), що також свідчило про перекося в розподілі ролей між членами родини, відведенні дитині почесної одвічної ролі «короля» з усіма наслідками, що з цього витікають. Підготовлений фоторяд батьки разом із дітьми презентували на традиційних у групах п'ятничних зібраннях, що проводилися з дітьми та вільними від своїх справ батьками або родичами у вигляді спільних занять, ігор, розваг. Діти були горді представити свої сімейні доробки, розповісти про свої сім'ї, хоч чимало було й тих, хто відмовився це зробити, а ініціативу виявляли дорослі, заважали будувати розповідь самостійно, робили зауваження, перебивали, заважаючи дошкільнику випробувати свої сили.

Інтерес батьків до співпраці з дітьми підтримувався і в процесі виконання веселих статистичних завдань, коли кожній родині пропонували розпитати в інших батьків і дітей про різноманітні моменти їхнього життя (кількість членів родини; поверх, на якому проживають; наявність домашніх тварин; улюблена страва; улюблене свято; улюблене місце відпочинку тощо). Передбачалося, що батьки і діти вимушені будуть вступати в контакт з іншими дорослими й дітьми групи, що має допомогти їм будувати доброзичливі стосунки, позиціонувати себе, виявляти ініціативу. Жартівливі нагадування вихователів, миттєве унаочнення результатів допомагали підтримувати інтерес батьків і дітей до виконання завдання. Педагог націлював батьків на надання пріоритетної ролі дити-



ні, підтримку її ініціатив, дій, доброзичливе безоцінне сприйняття перших соціальних дій дошкільника. Зауважимо, що в усіх експериментальних групах ця форма дала найбільш позитивний ефект: батьки переважно здружилися між собою, що вплинуло і на взаємини дітей у групі.

Таку ж спрямованість мала й підготовка і проведення фотовиставки «Роблю сам!». Ми попросили батьків сфотографувати самостійні дії дітей, які виконують певні обов'язки вдома. Декого з батьків таке завдання здивувало, бо вони навіть не могли припустити, що в дитини могли бути якісь обов'язки. Деякі батьки поставилися до завдання не дуже відповідально. Проте виставка відбувалася. Діти з високим рівнем сформованості первинного соціального досвіду самі спонукали своїх батьків виконати завдання вчасно, радісно повідомляли про свої справи вдома, виявляли зацікавленість до можливостей і вмінь інших дітей, порівнювали себе з іншими.

Для становлення дитини суб'єктом соціалізації необхідною умовою є соціальний досвід та пізнання дошкільником власних можливостей. На думку дослідниці І. Рогальської-Яблонської, центральним компонентом образу соціального світу виступає образ «Я», як система уявлень особистості про себе та ставлення до себе, що формується у свідомості дитини. Серед інших компонентів образу соціального світу виокремлюється образ іншої людини та образ соціального світу в цілому [5, с. 331].

На цьому етапі ми закріплювали уявлення і вміння дітей вирізняти себе серед інших, розуміти, що кожна людина має власне ім'я, почуття, бажання, здібності. Розвитку рефлексивних умінь дітей сприяло проведення етичних бесід «Я в дзеркалі інших», «Я і мої вчинки», використання ігрових вправ «Я і моє ім'я», «Розкажи про себе», прийомів «Я – син», «Я – донька і сестричка».

На другому, мотиваційно-поведінковому етапі важливо було пробудити в певній частині батьків відповідальність за якість родинного виховання, як лівової частини соціального виховання, адже ми відчували, що ці батьки легко «делегували» свої повноваження, зокрема й дошкільному закладу, знімаючи з себе всіляку відповідальність. Дошкільний заклад на цьому етапі намагався залучити батьків до різних форм спільного з дітьми дозвілля, показати приклад цікавої конструктивної взаємодії, допомогти поглибити стосунки між дорослими і дітьми.

Розгортання проекту на цьому етапі мало допомогти дітям краще пізнати себе, стати більш соціально впевненими та ініціативними. Програмою проекту було передбачено спіль-

ні форми роботи з батьками і дітьми, зокрема кожна родина мала підготувати частинку до спільної рукописної книги «Я хочу, мама хоче, тато хоче», проведення спільних заходів, змагань, націлених на занурення дітей і батьків у незнайомі для них ситуації, збагачення їхнього соціального досвіду. Присутність батьків, їхня підтримка, атмосфера свята підносили настрій дітей, надзвичайно відчутним був дух підтримки товариша по команді, спільна радість внаслідок успішного виступу кожного.

Тему бажань кожного з членів родини для складання рукописної книги ми обрали для того, щоб допомогти дітям і батькам усвідомити, що бажання дитини, як члена родини, не повинні перебивати бажання батьків, а так само й дитина повинна поважати і приймати бажання дорослих. Із розмов із батьками ми знали, що здебільшого старші члени родини через недостатність ресурсів намагалися обмежити свої бажання, майже ніколи не озвучували їх дітям, у яких складалося враження, що бажання батьків полягає в задоволенні бажань дитини. Про це ми дізналися, коли проводили заняття з дитячої філософії, присвячене бажанням. Діти намагалися спочатку визначити сутність самого поняття «бажання», потім без зупини розповідали про свої реальні й нереальні бажання, які здебільшого обмежені словами «хочу мати». Лише в деяких дітей виявилася справжня мрія, висловлена у формулі «хочу стати..., досягти...». Серйозна розмова з вихователем допомогла дітям зрозуміти, що другим тип бажання – досягти – є набагато складнішим за бажання «мати щось», тому що вимагає докладання зусиль. Ми намагалися пробудити в дітей намір зважати не тільки на власні бажання, а й на бажання батьків, вміти підтримувати їх у здійсненні своїх бажань.

Метою третього, соціально-зорієнтованого, етапу було пробудження в дітей і підтримка в батьків інтересу до соціуму та суспільної культури, розширення їхніх уявлень про суспільне довір'я, допомога в осмисленні свого місця і місця своєї родини в широкому соціумі: я – частинка родини, разом із нею я – частинка жителів свого міста, разом із ними я – частинка свого краю, разом із ними я – частинка великої країни і світу. Розширення кола соціальних уявлень, формування соціальної досвідченості дітей ґрунтувалися на спільній участі їх разом із дорослими в різних заходах (акціях, святах, праці, родинних розвагах). Утворилася стійка група батьків, які виявляли особливий інтерес до життя своєї дитини і життя дошкільного закладу в цілому, знайшли себе в стосунках із батьками, подружилися з ба-



гатьма, наповнили своє життя особливим змістом. Адміністрація дошкільних закладів, педагоги стали зазначати, що в значній кількості батьків змінилося ставлення до дошкільного закладу, змінився сам предмет інтересу до того, що відбувається з їхньою дитиною в дитячому середовищі групи.

На цьому етапі використовували такі форми роботи: виготовлення сувенірів для оформлення інтер'єру та участі у благодійній акції «Великодній кошук»; організація виставки спільних творчих робіт дітей і батьків; проведення спільних свят та розваг для дітей і батьків, підготовка вистави для дітей-сиріт за казкою Володимира Суттєєва «Яблуко», акторами і навіть декораціями в якій були діти і батьки (один із татусів виконував складну роль дерева); екскурсії до улюблених місць у рідному місті (селищі); відвідування місцевого краєзнавчого музею, художньої галереї; екологічні акції «Чисте місто», «Свято нашого міста», «Великодній кошук».

Були також використані такі форми роботи: презентації досягнень дітей («Як ми святкуємо», «Як ми дружимо», «Як ми допомагаємо один одному», «Світ захоплень дітей і батьків» тощо); події («Дитяча мода», «Найкраща саморобка»), які використовували для самореалізації дитини в групі однолітків; ігрові міні-проекти: «Ярмарок народної і сучасної іграшки», «Я збираюся до школи...» і т. ін. Ці форми роботи збагачували соціальний досвід дитини та забезпечували формування навичок соціальної взаємодії, розвиток групової згуртованості, сприяли засвоєнню нових соціальних ролей у колективі однолітків, формували вміння налагоджувати співробітництво, відстоювати власні судження і порівнювати себе з іншими, підтримували віру дитини у свої сили. Широко використовували таку форму роботи, як виставки спільної творчості батьків та дітей: «Наша колекція», «Ми з татом – фотографи», «Ми з мамою – майстрині», «Малюємо всією родиною разом». Обов'язковою умовою була презентація матеріалів, представлених на виставці.

Особливого значення надавали підготовці та проведенню різноманітних спільних для дітей та батьків свят і розваг, які, на нашу думку, є неocenними можливостями у формуванні первинного соціального досвіду дошкільників. Родинні свята створюють атмосферу духовної єдності дітей, батьків і педагогів, дозволяють природно передавати молодому поколінню духовний досвід, народні традиції, сприяють становленню взаєморозуміння між дорослими – батьками, педагогами і дітьми.

Ефективність проведеної експериментальної роботи виявилася в процесі порів-

няльного аналізу результатів експерименту. Підсумкові зрізи довели правомірність сформульованої нами гіпотези. Це виявилось в збільшенні кількості дітей експериментальної групи, які належали до високого рівня соціальної досвідченості (на 14,8%). У контрольній групі ці показники зазнали незначних змін – лише на 4,9%. Особливо наочними є зрушення в показниках низького рівня. На 19% зменшилася кількість дітей із низьким рівнем соціальної досвідченості в контрольній групі і тільки на 7,5% – в експериментальній.

Активізувалася взаємодія педагогів із батьками, вони усвідомили значення спільної діяльності у формуванні соціального досвіду дітей.

Значне збільшення кількості батьків із високим педагогічним рівнем (на 18,4%) стало можливим унаслідок організованої педагогічної освіти батьків, застосування низки різноманітних форм роботи. Батьки змінили своє ставлення до проблеми формування соціального досвіду своїх дітей, збагатили власний досвід необхідними знаннями та практичними вміннями, налагодили взаємини з педагогами і дітьми та почали створювати необхідні умови в родині задля формування позитивного соціального досвіду дітей.

Висновки. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у висвітленні психолого-педагогічних особливостей та напрямів інтеграції діяльності вихователів, практичних психологів та соціальних педагогів у формуванні первинного соціального досвіду старших дошкільників. А також у з'ясуванні гендерного аспекту формування соціального досвіду старших дошкільників, як суттєвого складника соціалізації особистості на цьому віковому етапі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акопян Л. Співробітництво, партнерство, довіра (сучасний погляд на взаємодію педагогів і батьків) / Л. Акопян, Л. Погорелова // Дошкільне виховання. – 2013. – № 1. – С. 26–28.
2. Гуров В. Социальная работа образовательных учреждений с семьей / В. Гуров. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 320 с.
3. Кірієнко Т. Співпраця з родиною. Семінар для педагогів / Т. Кірієнко // Дошкільне виховання. – 2006. – № 10. – С. 7–9.
4. Ковтун О. Єдиний освітній простір для педагогів, батьків та їхніх дітей / О. Ковтун // Практика управління дошкільним закладом. – 2014. – № 4. – С. 7–15.
5. Рогальська І. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / І. Рогальська. – Умань, 2009. – 499 с.



УДК 37.013.42

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Алексеева В.В., аспірант
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Донбаський державний педагогічний університет

У статті окреслюється актуальна проблема сучасної соціально-педагогічної теорії та практики. Здійснено науково-теоретичний аналіз соціалізації особистості у зазначеному аспекті. Особлива увага в дослідженні надається питанню сутності соціалізації, розгляд її як процесу та результату входження індивіда в життя суспільства, що передбачає: соціальне пізнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності. Справедливо зазначено, що людина стає особистістю в міру засвоєння соціального досвіду у всіх його проявах (способах і засобах виробництва, духовної культури, прийомах чуттєвого пізнання, абстрактного мислення тощо). Ретельно розглядаються особливості та специфіка процесу соціалізації. Визначаються основні принципи, компоненти та універсальні механізми, які можна покласти в основу структурування процесу соціалізації.

Ключові слова: соціалізація, особистість, механізми соціалізації, соціальне середовище, інтеріоризація, екстериоризація, структура соціалізації.

Статья посвящена актуальной теме в современной социально-педагогической теории и практике. Особое внимание в статье посвящается вопросу сущности социализации. Рассмотрение ее, как процесса и результата вхождения индивида в жизнь общества, предусматривает: социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности. Справедливо отмечено, что человек становится личностью по мере усвоения социального опыта во всех его проявлениях (способов и средств производства, духовной культуры, приемов чувственного познания, абстрактного мышления и т. д.). Определяются основные принципы, компоненты и универсальные механизмы, которые можно возлагать в основу структурирования процесса социализации.

Ключевые слова: социализация, личность, механизмы социализации, социальная среда, интериоризация, экстериоризация, структура социализации.

Alekseeva V.V. SOCIALIZATION HOW SOCIAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

The article is devoted to actual topic of modern socio – pedagogical theory and practice. The author looks closely traces of modern researchers to definition «socialization». The special attention is paid to question of essence of socialization, its consideration as process and result of an individual's entry into life of community, provides: social cognition, social interaction, learning practical skills. Reasoned and convincing disclosed substantive content of key concepts. The features and specifics of process of socialization of carefully considered in logical sequence. The basic principles and components of universal mechanisms that may be used as a basis for structuring process of socialization are defined.

Key words: socialization, personality, mechanisms of socialization, social environment, internalization, externalization, socialization structure.

Постановка проблеми. Наукові ідеї з проблем соціалізації в соціально-педагогічній літературі неоднозначні. Важливим для нас є розкриття питання про сутність соціалізації, розгляд її як процесу та результату входження індивіда в життя суспільства. Не має сумнівів, що людина стає особистістю в міру засвоєння соціального досвіду в усіх його проявах (способів і засобів виробництва, духовної культури, прийомів чуттєвого пізнання, абстрактного мислення тощо).

Ступінь розробленості проблеми. Аналіз теоретичних джерел показав, що до проблеми соціального становлення людини зверталися провідні вчені різних напрямів: А. Бандура, Е. Дюркгейм, Г. Зіммель, Ч. Кулі, Дж. Мід, Р. Парк, Т. Парсонс, Г. Тард. У сучасних дослідженнях аспекти проблеми соціалізації особистості в загальному вигляді розглядаються С. Батеніним,

А. Ковальовим, М. Лукашевич, В. Москаленко та ін., психологічний – Б. Ананьєвим, Г. Андреевим, І. Кон та ін.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних засад та здобутків зарубіжних і вітчизняних учених із проблеми соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу. В сучасній науці процес соціалізації визначається, як процес засвоєння соціальних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізації взаємозв'язків із новим середовищем та активного відтворення набутого соціального досвіду у власній діяльності та спілкуванні. Соціалізація особистості являє собою складний, багатоплановий, суперечливий процес взаємодії індивіда і суспільства. Загальновідомо, що особистість – це людська індивідуальність, яка виступає як суб'єкт пізнання і перетворення світу. Відо-



мий учений Г. Костюк наголошує на тому, що процес соціалізації ніколи не завершується, він продовжується безперервно протягом усього життя. Йому властива внутрішня динаміка здобутків і втрат, безмежність саморозкриття особистості [2].

Теорії соціалізації, розроблені вченими, орієнтовані, перш за все, на вивчення процесу входження людини в світ, засвоєння нею соціальних норм і цінностей. З метою посилення соціалізуючого впливу держави на молодь було вироблено рольову концепцію соціалізації (Р. Дарендорф, Э. Дюркгейм), суть якої – інтеграція молодого покоління в соціальні ролі через інтеріоризацію норм референтної групи. Єдиним для більшості теоретиків цього напрямку є протиставлення суспільства і особистості, невизнання активної діяльності людини в своєму розвитку.

В сенсі нашого дослідження важливо звернути увагу на концепцію Л. Кольберга «балансу ідентичності», ідея якої виходить із положення, що кожна конкретна особистість повинна завжди балансувати між вимогами суспільства і одночасно бути унікальною. При цьому особливо підкреслюється активність особистості та її соціальна відповідальність.

Теорія соціолога Е. Толмена підкреслює важливу думку про необхідність ранньої соціалізації: «... чим краще людина вчиться вирішувати свої проблеми у власному оточенні будучи підлітком, тим краще вона здатна переживати стрімкі зміни, непередбачуваність світу, коли стає дорослою». Автор пропонує вирішувати ці проблеми опосередковано через громаду та родину. При цьому громада розуміється як колектив, організований для реалізації істотних економічних, соціальних, політичних, виховних цілей. На думку Е. Толмена, умови громади будуть впливати на процес соціалізації, який здійснюється тоді, коли батьки і діти взаємодіють у вирішенні проблем. Результатом цього впливу стає здатність особистості вирішувати проблеми власного соціального оточення.

Відомі дослідники (І. Кон, А. Мудрик) визначають соціалізацію, як двосторонній процес. З одного боку, індивід, вступаючи в соціальне середовище, засвоює систему знань, норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати, як повноправному члену суспільства, а з іншого, входячи в середовище, беручи на себе різні соціальні ролі, індивід навчається змінювати ці ролі та впливати на навколишнє середовище, розвиваючись як активна особистість.

Б. Паригін вказує, що процес соціалізації – це безпосереднє входження індивіда

в соціальне середовище, що передбачає: соціальне пізнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як предметний світ речей, так і всю сукупність соціальних функцій, ролей, норм, обов'язків, і так само активну перебудову навколишнього природного і соціального світу [3].

Треба зазначити, що у філософії, соціології, психології, педагогіці соціалізація розглядається, як сукупність усіх соціальних процесів, у яких особистість не просто засвоює певну систему знань, норм, цінностей, а й постійно прагне бути активним суб'єктом власного життя. Таким чином, соціалізація – це процес і результат взаємодії індивіда в системі соціальних відносин, відтворення досвіду і культури попередніх поколінь у процесі розвитку і саморозвитку особистості. Процес соціалізації є природний і неконтрольований, але він може стати керованим, якщо людина отримує допомогу з боку певних осіб (агентів соціалізації).

Педагогічна характеристика поняття соціалізації може бути виражена декількома підходами. Так, Н. Голованова виділяє п'ять таких підходів:

1. Соціологічний (розглядається як трансляція культури від покоління до покоління, як загальний механізм соціального успадкування, що охоплює стихійні взаємодії і організовані – виховання і освіту).

2. Факторно-інституційний (визначається як сукупність дії факторів, інститутів і агентів соціалізації).

3. Інтеракціоністський (передбачає міжособистісну взаємодію, спілкування, без якого неможливе становлення особистості і сприйняття нею картини світу).

4. Інтеріоризаційний (становить завоювання особистістю норм, цінностей, установок, стереотипів, вироблених суспільством, у результаті чого складається система внутрішніх регуляторів, звичних форм поведінки).

5. Інтраіндивідуальний (творча самоорганізація особистості, перетворення себе, будується як діяльнісна модель виховання) [1].

У педагогічному процесі та дослідженні всі ці підходи проявляються в комплексі. «Виділені підходи в реалізації поняття соціалізації в педагогіці розрізняються характеристиками механізму перетворення соціального в психічне і відповідного йому суб'єкта соціалізації» [1].

Вирішення проблеми соціалізації передбачає з'ясування її структури. Розглядаючи питання про можливі структури процесу соціалізації, ряд авторів виділяє кілька основних принципів, які можна покласти в



основу її структурування: а) на підставі наявності цілеспрямованості різних елементів цієї структури; б) на основі механізмів у реалізації цього процесу; в) на основі послідовності та стадіальності його протікання.

Більшість авторів схильні розглядати соціалізацію, як структурно цілісну і цілеспрямовану систему, що включає різні компоненти (автори). Система соціалізації може бути представлена трьома складовими: єдністю цілей, способами соціалізації (зміст, засоби) і результатами. Людина, як елемент цієї системи, проходить у процесі соціалізації певні етапи. По суті ці етапи містять у своїй основі процес пізнання: від сприйняття через співвіднесення отриманої інформації до вироблення і формування ціннісних орієнтацій, які ведуть за собою вчинки і оцінку своєї діяльності.

Із позиції цілеспрямованості процес соціалізації особистості розглядають, як педагогічну систему. Тоді основними компонентами структури соціалізації будуть мета, засоби, зміст, об'єкт, суб'єкт. Основний компонент – мета, існує не сама по собі, а включається в усі засоби соціалізації: декларується в освітньо-комунікативних формах, виражена в нормативних зразках, стереотипах і традиціях, проявляється в якості стимулів і регуляторів поведінки. У педагогічному сенсі розуміння цієї особливості мети допомагає вийти на особистісний план соціалізації, на виборчі дії особистості в системі «мета-мотив», які складають предмет виховання і самовиховання. Засоби соціалізації розглядаються на трьох рівнях: факторному (соціально-політичне життя суспільства, етно-культурні умови, демографічна ситуація); інституційному (сім'я, суспільство однолітків, школа, релігійні організації, засоби масової комунікації) та на рівні відносин. Зміст процесу соціалізації, з одного боку, визначається соціокультурним середовищем, навколишньої дійсності особистості, а з іншого, її соціальним досвідом. Для педагогіки важливе вивчення взаємозв'язку цих двох сторін, виявлення рівня значущості їх для особистості, включеної в конкретний соціум. Обов'язковими компонентами процесу соціалізації слід назвати суб'єкт і об'єкт. Функцію суб'єкта першочергово виконують чинники, інститути та агенти соціалізації. Однак суб'єкт і об'єкт перебувають часто в стані глибокої суперечності, оскільки особистість, входячи в систему соціальних зв'язків, не просто адаптується в суспільстві, а може протистояти суспільству, частині тих життєвих колізій, з якими вона (особистість) стикається. Таким чином, особистість або намагається ідентифікувати себе з соціальними впли-

вами, або протистоїть їм. Тому ми можемо сказати, що особистість, як об'єкт, несе в собі одночасно характеристики суб'єкта соціалізації [5].

Основоположними для вирішення завдань соціалізації є поняття механізмів соціалізації і питання її структурування на підставі механізмів. Поняття механізм описує взаємодію суб'єкта та об'єкта соціалізації за допомогою того чи іншого засобу, тих чи інших видів діяльності. Діяльнісний підхід передбачає, що індивід, який є об'єктом соціалізації, виступає в той же час як суб'єкт соціальної активності. Звідси випливає, що процеси соціалізації відбуватимуться тим успішніше, чим активніша участь індивіда в творчій, перетворювальній, громадській діяльності.

Механізм соціалізації представляють, як систему елементів із певним принципом їх взаємозв'язку. Елементами цієї системи є, з одного боку, індивід (внутрішня сторона системи), а з іншого – соціалізуючі чинники: сім'я, соціальні інститути, способи матеріального виробництва, культура в цілому (зовнішня сторона системи). Механізм соціалізації спрацьовує під час переходу вимог зовнішньої сторони системи – суспільства, в елементи внутрішньої структури особистості – потреби, установки і т. і. – це процес інтеріоризації. Одночасно відбувається зворотний процес – екстеріоризація, тобто, перетворення досвіду особистості в дію, поведінку [5].

Механізми соціалізації можуть приводитися в дію цілеспрямованими засобами. Таких засобів Б. Титов виділяє чотири: по-перше, це норма, яку він визначає, як основний засіб соціалізації, що полягає у встановленні типів суспільно-значущої поведінки, а також у встановленні меж, у яких індивідуальна поведінка слугує досягненню цілей суспільства. Другим засобом називається еталон того, як повинні виглядати і вести себе люди, що належать до конкретного соціального середовища. Третій – стереотипи, як стандартизовані уявлення про що-небудь, які можуть надати процесу соціалізації негативного (консерватизм мислення) або позитивного (психологічної рівноваги, вміння приймати різні судження) значення. Четвертим засобом автор виділяє стандартизацію та моду, які виконують роль регуляторів співжиття членів конкретного суспільства [4].

Виділяються універсальні механізми соціалізації: традиційний, інституційний, стилізований, міжособистісний, рефлексивний.

Традиційний механізм забезпечує людському індивіду засвоєння норм, еталонів



поведінки, поглядів на несвідомому рівні. Ці норми і погляди характерні для його родини і найближчого оточення, їх засвоєння відбувається неусвідомлено, вони не завжди відповідають суспільно прийнятним.

Інституційний механізм здійснюється в процесі взаємодії людини з інститутом суспільства. У процесі взаємодії з різними інститутами людина здобуває знання та досвід соціально-схвалюваної поведінки, ідентифікуючи себе з різними пропозиціями зразками.

Стилізований механізм діє в рамках певної субкультури і сприяє формуванню певного стилю життя. Під субкультурою розуміється комплекс морально-психологічних рис та особлива поведінка, властива для людей певного віку.

Міжособистісний механізм забезпечує ідентифікацію соціалізуючого зі значущими для нього людьми у процесі спілкування.

Вплив усіх вищезазначених механізмів може бути опосередковано внутрішнім монологом (рефлексією), в якій індивід або приймає, або відкидає ті чи інші цінності, тому необхідно також розглядати рефлексивний механізм соціалізації. Співвідношення ролі цих механізмів різне, залежно від умов проживання, виду діяльності, в якій виступає соціалізований.

І, нарешті, структура процесу соціалізації може бути представлена на основі послідовності і стадій протікання. Послідовність протікання процесу соціалізації характеризується трьома послідовними стадіями: первинна (розвиток дитини), маргінальна (проміжна або псевдостійка соціалізація підлітка), стійка (перехід від юнацтва до дорослості); або чотири: рання соціалізація, стадія навчання, соціальна зрілість і стадія завершення життєвого циклу [5]. У структурі соціалізації деякі автори стадії замінюють фазами (сім'я, дошкільні установи, школа, трудові колективи, пенсійний період). Кожна фаза характеризується певним видом діяльності та вирішенням певних завдань. Цікаво, що в четвертій фазі (в трудових колективах) звертається увага на активну позицію самої особистості, яка характеризується ініціативністю, творчістю, придбанням нового соціального досвіду. Наше трактування послідовності протікання процесу спрямованої соціалізації при переході від етапу до етапу демонструє рівень самостійності, з яким зростаюча людина усвідомлює, приймає і відтворює досвід попередніх поколінь. У цьому випадку можна говорити про адаптацію і конформізм на початковому етапі процесу, потім індивідуалізацію і нонконформізм, і нарешті, інтеграцію та гармонію з суспільством. Етап

адаптації – прийняття особистістю норм і культурних цінностей суспільства. Будь-яке суспільство зацікавлене в тому, щоб його громадяни успішно опанували ролі чоловіка і жінки (поло-рольова соціалізація); могли і хотіли компетентно брати участь у виробничій діяльності (професійна соціалізація); створили міцну сім'ю (засвоїли сімейні ролі); були законослухняними (політична соціалізація). Цю адаптацію особистості молоді людини забезпечують незліченні агенти та інститути соціалізації через різні системи освіти, через організацію різноманітних видів діяльності [5]. Все це характеризує людину, як об'єкт соціалізації, але сутність цим не вичерпується. Людина може стати повноцінним членом суспільства тільки в якості суб'єкта цього процесу. Це означає, що людина повинна засвоювати соціальний досвід і культуру через активну власну діяльність. Ця позиція призводить нас до розуміння і прийняття другого етапу соціалізації – індивідуалізації. Етап індивідуалізації дозволить людині зробити вибір в основних життєвих позиціях, знайти можливості для саморозвитку і самореалізації. Зростаючий рівень самостійності дозволить йому вийти на третій етап соціалізації – інтеграцію в суспільство. На етапі інтеграції суб'єкт не тільки приймає, переймає соціальний досвід і цінності, але може ефективно відтворювати їх і протистояти різним життєвим труднощам, що заважає цьому відтворенню [5]. Але оскільки процес і результат соціалізації містять у собі внутрішнє протиріччя, людина може виявитися не тільки «творцем свого життя», але й «жертвою соціалізації». У процесі соціалізації присутній конфлікт (протиріччя) між ступенем вживання людини в суспільство і ступенем її відокремлення в ньому. Якщо між двома складовими конфлікту існує баланс, то ми можемо говорити про ефективну соціалізацію. Жертвами можуть стати як неадаптовані люди через об'єктивні обставини соціалізації, так і особистість, що не вміє протистояти певною мірою суспільству. І тільки спрямована і соціально-контрольована соціалізація може зменшити число цих жертв.

Спрямована соціалізація детермінується політичними, соціально-економічними відносинами, культурою конкретного суспільства. Проблема спрямованої і соціально-контрольованої соціалізації може бути розглянута в контексті сучасних концепцій виховання: особистісно-орієнтованого, діяльнісного, гуманістичного, системного підходів. Компонентами системи, в якій протікає процес спрямованої соціалізації, є: суб'єкт, об'єкт, засоби. Суб'єкт і



об'єкт – обов'язкові компоненти процесу соціалізації. У контексті спрямованої соціалізації ними, в першу чергу, є педагог і вихованець.

Засоби спрямованої соціалізації – комплексне поняття, що містить фактори, інститути соціалізації, методи культурної трансмісії, відносини, які необхідно враховувати і використовувати для досягнення результатів.

Процес спрямованої соціалізації характеризують цілі, завдання, зміст, методи, форми взаємовідносин суб'єктів соціалізації. Зазначимо системоутворюючі компоненти, які виділила дослідниця Н. Шилова:

– цільовий (включає все різноманіття цілей і завдань, при цьому акцент необхідно робити на розвиток загальнолюдських гуманістичних якостей, що особливо важливо в умовах нових соціально-економічних відносин);

– змістовний компонент (відображає зміст, вкладений як у спільну мету, так і в кожне конкретне завдання);

– діяльнісний (забезпечує взаємодію об'єктів і суб'єктів соціалізації, їх співпрацю і організацію та управління процесом, без яких не може бути досягнуто кінцевого результату);

– результативний (відображає ефективність його протікання, характеризує досягнуті зрушення згідно з поставленим завданням) [6].

Результат процесу соціалізації – непросте питання і вимагає окремого розгляду, так як виводить нас на поняття критеріїв і показників соціалізованості. В якості критеріїв і показників соціалізованості пропонується використовувати ставлення особистості до суспільства, соціально значущої діяльності; ступінь активності життєвої позиції; спрямованість особистості на предмет соціальних відносин; ступінь сформованості соціального досвіду.

Як правило, пропонується три критерії ефективної соціалізації: когнітивний (ступінь усвідомлення мети конкретного виду соціальної діяльності, інтеріоризація соціального досвіду); мотиваційний (емоційний) (відношення особистості до характеру і результатів конкретного виду соціальної діяльності, задоволеність міжособистісними відносинами, спонукання до участі в соціальних відносинах, прагнення до само-

визначення і самореалізації); діяльнісний (інтенсивність участі в діяльності, участь у пошуку шляхів і реалізація своїх можливостей). У підставу критеріїв соціалізації деякі автори кладуть сформованість соціального досвіду. Виділяється три параметри в характеристиці соціального досвіду (змістовний, позиційно-оцінний, функціональний). Відстежуючи результати ефективної соціалізації, педагог М. Шилова вказує на те, що головний прояв ефективної соціалізації особистості бачиться в тому способі, яким регулюється поведінка людей. Таке регулювання може бути зовнішнім (соціальні норми, вимоги, громадська думка) і внутрішнім (моральна свідомість особистості і добровільність поведінки). Соціальна вимога задає загальну для всіх людей орієнтацію та напрямок поведінки відповідно до різних життєвих ситуацій. Моральна вимога передбачає самостійність, ініціативу індивіда. Процес переходу зовнішнього регулювання у внутрішнє забезпечує свідому позицію і поведінку особистості, її моральну відповідальність за свої справи і вчинки в соціумі [6].

Висновок. Таким чином, можна зробити висновок, що соціалізація – це складний процес, спрямований на розвиток здібностей особистості до різнобічної діяльності, що забезпечує соціальну активність, передбачає її включення в широкую систему суспільних відносин та засвоєння соціальних цінностей суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка / Н.Ф. Голованова. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К. – 1989. – 212 с.
3. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 351 с.
4. Титов Б.А. Досуговое объединение, как фактор социализации детей, подростков и юношества : дис. ... к. пед. н. : 13.00.05 / Б.А. Титов. – С-Петербург, 1994. – 267 с.
5. Швецова И.Г. Социализация сельского школьника-подростка средствами народной культуры: дис. ... к. пед. н. : 13.00.01 / И.Г. Швецова. – К., 1997. – 143 с.
6. Шилова М.И. Основные направления обновления учебно-воспитательного процесса на основе гуманизации / Тезисы региональной конференции 26–27 марта / М.И. Шилова. – Красноярск, из-во КГПИ, 1992. – 75 с.



УДК 37.013.42:004:[376–056.26]

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Березан В.І., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної і корекційної педагогіки
Полтавський національний педагогічний
університет імені В.Г. Короленка

У статті розкривається сутність інклюзивної освіти, нормативно-правова база інклюзивної освіти в Україні та соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами, визначається роль соціального педагога у роботі з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. Розглядаються можливості використання ІКТ у роботі соціального педагога в умовах інклюзивної освіти, шляхи вдосконалення системи підготовки соціального педагога.

Ключові слова: інклюзивна освіта, майбутній соціальний педагог, інформаційно-комунікаційні технології.

В статті раскрывается суть инклюзивного образования, нормативно-правовая база инклюзивного образования в Украине и социально-педагогической работы с детьми с особенными потребностями, определяется роль социального педагога в работе с детьми с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются возможности использования ИКТ в работе социального педагога в условиях инклюзивного образования, пути совершенствования системы подготовки социального педагога.

Ключевые слова: инклюзивное образование, будущий социальный педагог, информационно-коммуникационные технологии.

Berezan V.I. THE POSSIBILITIES OF USING ICT IN WORK SOCIAL PEDAGOGUE IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article reveals essence of inclusive education, legal framework of inclusive education in Ukraine and socio-pedagogical work with children with special needs, defines role of social pedagogue in working with children with special needs in conditions of inclusive education. Discusses possibility of using ICT in work of a social pedagogue in conditions of inclusive education, ways to improve system of training of social pedagogues.

Key words: inclusive education, future social pedagogue, information and communication technologies.

Постановка проблеми. Сьогодні визначено, що головна мета соціального розвитку – створення «суспільства для всіх». Це, в свою чергу, відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожного члена соціуму, а також передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. У концепції модернізації української освіти заявлений принцип рівного доступу дітей і молодих людей до повноцінного життя, освіти у відповідності до їх інтересів і схильностей, незалежно від матеріального достатку сім'ї, місця проживання та стану здоров'я.

Розвиток і функціонування окремої спеціальної системи освіти завжди вважалися проявом турботи про дітей з особливими потребами. Довгий час у нашій країні вона була сферою діяльності фахівців спеціальної (корекційної) освіти – дефектологів (корекційних, тифло-, сурдопедагогів, логопедів, спеціальних психологів). Сьогодні ми говоримо про новий підхід до освіти таких дітей, інклюзивну освіту, яка визначається як система освітніх послуг,

що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [1, с. 10].

Удосконалення шляхів соціалізації таких дітей є одним із найголовніших соціально-педагогічних завдань. Для забезпечення соціально-педагогічної допомоги і підтримки дітей з особливими потребами необхідно забезпечити «...допустиме та доцільне посередництво між особистістю дитини, сім'єю, з одного боку, і суспільством з рівними державними і громадськими структурами – з іншого; ... роль «третьої особи», ланки між дитиною і мікросередовищем, між дитиною з обмеженими можливостями та здоровими дітьми, сім'єю і суспільством...» [5, с. 352–353]. Таке посередництво здійснює соціальний педагог.

Ступінь розробленості проблеми. Проблема життєдіяльності дітей з особливими потребами є предметом досліджен-



ня теоретиків і практиків багатьох галузей науки: медицини, спеціальної (корекційної) педагогіки, психології, соціології, соціальної роботи, соціальної педагогіки та ін. Зазначену проблему досліджували Л. Вавіна, М. Певзнер, Л. Плаксіна, Л. Солнцева. Проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та адаптації до суспільних норм ґрунтовно розглядаються в працях науковців із соціальної педагогіки: І. Зверевої, А. Капської, М. Рейнольдс, Н. Сабат, О. Холостової та ін. Основи та засади впровадження інклюзивної освіти в Україні розкривають науковці М. Воронін, С. Єфімова, А. Колупаєва, А. Крикун, О. Таранченко та ін. Питання професійної підготовки соціальних педагогів є предметом наукових досліджень А. Капської, Л. Міщик, В. Поліщук, М. Галагузової та ін. Але питання можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у роботі соціального педагога в умовах інклюзивної освіти та умови й форми підготовки майбутнього фахівця до такої діяльності досліджені, на наш погляд, недостатньо, а деякі аспекти взагалі не були предметом наукових розвідок.

Тому **мета статті** – визначити сутність інклюзивної освіти, окреслити нормативно-правову базу та основні напрями роботи соціального педагога у цій сфері, вказати можливі шляхи підготовки майбутнього соціального педагога у виші до роботи в закладі з інклюзивним навчанням із використанням ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Сучасна соціально-педагогічна наука користується терміном «інклюзія» для опису процесу освіти дітей, молоді з особливими потребами. У загальному значенні інклюзія (від inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і в першу чергу тих, що мають труднощі у розвитку. В зарубіжних країнах (Бельгія, Великобританія, Данія, Канада, Кіпр, Іспанія, США, Швеція, ЮАР), які мають понад 30–40-річний досвід соціальної інтеграції нетипових дітей, поняття «інклюзія» приходить на зміну поняттю «інтеграція». Адже механічне поєднання (інтеграція) в одному класі дітей з особливими потребами і звичайним розвитком не означає повноцінної участі перших у житті колективу. «Мета інклюзивної школи – дати всім дітям можливість повноцінного соціального життя, активної участі в колективі, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу один про одного, як членів суспільства» [4, с. 43].

З 90-х років ХХ століття і в нашій країні поняття «інтеграція» замінюється терміном

«інклюзія», який має дещо ширший контекст: інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклюзія передбачає пристосування шкіл, їх загальної філософії до потреб усіх учнів. Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, враховуючи потреби дітей усіх груп і категорій.

Із 2001 року Міністерство освіти і науки України спільно з Інститутом спеціальної педагогіки НАПН України та за підтримки Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» проводить науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах» [2, с. 24]. Основною метою експерименту є розробка і реалізація механізму інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, ранньої інтеграції цих дітей до соціального середовища з урахуванням їх типологічних та індивідуальних особливостей.

Але остаточно інклюзивна освіта стала підтримуватися законодавчою базою України з 2010 року, коли до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни, згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади могли повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами, а 15 серпня 2011 року постановою Кабінету Міністрів України № 872 був затверджений «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

Для забезпечення належної роботи соціальних педагогів у навчальних закладах Міністерством освіти і науки України був виданий наказ № 864 від 26.12.2006 р. «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки (МОН) України». З метою реалізації державної політики щодо забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти, їх інтеграції у суспільство в Україні розроблена і затверджена Концепція розвитку інклюзивної освіти (наказ МОН України № 912 від 01.10.2010 р.). Даний документ визначає нормативно-правові та методичні основи впровадження інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму,



навчальне середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми можливостями [1, с. 11]. Одним із головних завдань інклюзивної освіти є відгук на широкий спектр освітніх потреб у шкільному середовищі та поза його межами. У першу чергу, необхідним для реалізації поставленого завдання є професійна підготовка фахівця – соціального педагога – до роботи в закладі з інклюзивним навчанням. З метою вдосконалення системи підготовки педагогічних кадрів та забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх закладів до нормативної частини Державного галузевого стандарту підготовки соціального педагога (2003 р.) введено навчальну дисципліну «Основи корекційної педагогіки», а з 2012–2013 навчального року – «Основи інклюзивної освіти» (лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/9–456 від 18.06.2012 р.).

18 липня 2012 року Кабінетом Міністрів України прийнято постанову № 635 «Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 14 квітня 1997 р. № 346 і від 14 червня 2000 р. № 963», якою введено посаду асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням до переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників [3]. У наказі МОН України № 586 від 13.05.2014 р. «Деякі питання поєднань напрямів (спеціальностей)...» поряд із традиційною кваліфікацією бакалавра «соціальний педагог» з'явилася нова кваліфікація «асистент вчителя загальноосвітнього навчального закладу з інклюзивним та інтегрованим навчанням».

Соціальний педагог в інклюзивному середовищі здійснює консультативну та просвітницьку роботу, спрямовану на формування готовності учасників навчально-виховного процесу (учнів, батьків, вчителів, представників адміністрації) до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами. Така готовність формується через проведення тренінгових занять, лекторіїв, семінарів, консилиумів, виступів тощо, зміст яких спрямований на подолання упередженого ставлення до дітей з особливими потребами, руйнування міфів і стереотипів, стигматизації та дискримінації. Крім цього, соціальний педагог сприяє розвитку соціальних умінь школярів, а також надає належну моральну підтримку сім'ям дітей, їх рідним і вчителям, допомагає долати складні життєві ситуації.

Сьогодні соціальний педагог є провідним фахівцем із соціального виховання, фахівцем із виховної роботи з дітьми та

молоддю з особливими потребами, який покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для їх розвитку й соціалізації. Метою соціально-педагогічної роботи в навчальному закладі інклюзивної орієнтації є сприяння успішному вирішенню учнями з особливими потребами власних проблем. Засоби досягнення цієї мети – вивільнення і розвиток ресурсів учня і його соціального оточення, забезпечення необхідних соціальних змін, навчання, виховання та самовиховання особистості.

Одним із напрямів досягнення цієї мети є використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у роботі з дітьми з особливими потребами, їх сім'ями, колективом навчально-виховного закладу, і, відповідно, формування ІКТ-компетентності соціального педагога. У зв'язку з цим виникає необхідність створення умов для підготовки та реалізації соціально-педагогічної діяльності з максимальною ефективністю і доступністю, потенційним шляхом до яких є широке використання ІКТ. Наприклад: створення мультимедійних засобів масової інформації; проектна робота; участь у різних конкурсах; захисно-охоронна діяльність (вдосконалення системи збору, аналізу інформації, обліку та контролю за вирішенням проблем соціального життя дитини); створення нормативно-правової бази соціально-педагогічної діяльності; складання моніторингу (щодо соціального захисту дітей, оформлення пенсії тощо); складання звітів, запитів, підготовка пакетів документів до різних інстанцій; ведення журналів соціального педагога та особистих карток дітей.

У напрямі супроводу розвитку дитини пропонується використовувати такі інформаційно-комунікаційні технології: діагностичні програми для анкетування і перевірки знань, виявлення рівня розвитку дитини; електронний документообіг для ведення всіх форм звітності; ресурси Інтернет для пошуку професійно значущої інформації, електронна пошта, ведення ділового листування з різними інстанціями і клієнтами; довідково-правові системи для створення нормативно-правової бази соціально-педагогічної діяльності; бази даних дітей.

Особлива увага приділяється створенню бази даних дітей з особливими потребами та їх сімей, оскільки необхідною умовою ефективного процесу супроводу дитини є складання і ведення соціального паспорту дитини протягом усього його розвитку, паспорту сім'ї.

Особливості підготовки соціальних педагогів до використання ІКТ у роботі з



дітьми з особливими потребами полягають в умінні працювати з ресурсами мережі Інтернет для зв'язку з колегами, медичними та реабілітаційними центрами і т. п. Інформаційні ресурси, необхідні соціальному педагогу для здійснення взаємодії з сім'єю дитини з особливими потребами, – це найчастіше довідково-правові, психолого-педагогічні інформаційні системи для консультування та допомоги сім'ї; бази даних для створення і ведення електронних журналів звітності соціального педагога, Інтернет для зв'язку з колегами, сім'ями дітей, текстові редактори для ведення документації, листування, складання звітів. Пріоритетними в роботі з сім'єю вважається робота з електронними журналами звітності соціального педагога та створення нормативно-правової бази.

Крім цього, соціальний педагог проводить просвітницьку роботу серед учнів та педколективу установи, одна з форм якої проводиться за допомогою тижня (або конкурсу серед дітей, сімей) соціальної реклами, яка порушує проблеми інклюзивної освіти дітей з особливими потребами. Ця реклама в електронному вигляді може вивішуватися на сайті установи для об'єктивного голосування, в якому можуть брати участь не тільки педагоги, учні закладу, але й батьки.

Саме інформаційне суспільство з упродовженням та використанням інформаційно-комунікаційних технологій може прискорити та вдосконалити ці процеси. Тобто сьогодні неможливо уявити освітній простір соціального педагога без сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та засобів телекомунікації, що відкривають принципово інші можливості освіти, спілкування і володіють серйозним педагогічним потенціалом.

Саме тому кафедра соціальної і корекційної педагогіки проводить впровадження методичної системи формування ІК-компетентностей майбутнього соціального педагога, зокрема використання ІКТ у соціально-педагогічній роботі в умовах інклюзивної освіти. В рамках підготовки соціального педагога до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти ми вважаємо необхідним ввести та інтегрувати ІК-компонент при вивченні нормативних дисциплін професійної та практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів освітнього ступеня (ОС) «бакалавр» та освітньо-кваліфікаційного рівня (ОКР) «спеціаліст»:

– «Соціальна педагогіка», «Основи інклюзивної освіти», «Основи корекційної педагогіки», «Етика соціально-педагогічної

діяльності», «Соціально-педагогічна робота в закладах освіти», «Соціалізація особистості», «Педагогіка сімейного виховання», «Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля», «Основи сценарної роботи соціального педагога», «Соціальний супровід сім'ї» (ОС «бакалавр»);

– «Основи соціально-педагогічної роботи з інвалідами», «Соціально-педагогічне консультування», «Стандарти соціальних послуг», «Соціокультурний сервіс та анімаційні послуги» (ОКР «спеціаліст»).

Крім цього, однією з доцільних форм формування ІК-компетентності майбутніх соціальних педагогів у сфері інклюзивної освіти ми вважаємо прослуховування спецкурсу або дисципліни за вибором студента (ДВС) із проблем використання інформаційно-комунікаційних технологій у соціально-педагогічній діяльності. Ефективною формою проведення ДВС може бути практикум, який передбачає серію практичних занять із включенням інтерактивних форм навчання.

Висновки. Включення до процесу фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів запропоновані форми і методи роботи дозволять досягти таких результатів: формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутнього фахівця, включення інформації за допомогою та про ІКТ до професійної освіти з метою формування нових знань та умінь, розвитку уміння використовувати можливі ІКТ у професійній діяльності у сфері інклюзивної освіти, озброєння навичками формування критичного мислення щодо продукції, яка пропонується через ІКТ.

Підсумовуючи, хочеться відзначити, що інклюзивна освіта в Україні розвивається, вдосконалюється її нормативно-правова база, тому специфіка діяльності спеціалістів соціально-педагогічної сфери в загальноосвітніх закладах інклюзивної орієнтації вимагає від них безперервного самовдосконалення, широкої поінформованості, обізнаності, ерудиції, глибоких спеціальних знань і практичних умінь. Сподіваємося, що реформування вищої освіти в Україні, зміни в переліку галузей знань, напрямів підготовки і спеціальностей не завадять тим позитивним змінам, що відбулися у підготовці фахівців соціальної сфери взагалі та в умовах інклюзивного навчання зокрема, і не знищать систему соціально-педагогічної роботи, яка створювалася провідними українськими науковцями поряд із звичайними фахівцями-практиками упродовж останніх 25 років. Саме ці аспекти стануть предметом наших подальших наукових розвідок.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авторів : Колупаєва А.А., Софій Н.З., Найда Ю.М. та ін. ; за заг. ред. Даниленко Л.І. – К. : Всеукр. фонд «Крок за кроком», 2007. – 128 с.
2. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупаєвої А.А. – К. : «А. С. К.», 2012. – 308 с.
3. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання : лист М-ва

освіти і науки, молоді та спорту України від 26.07.2012 р. № 1/9–529. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.mon.gov.ua/en/about-ministry/normative/1301->

4. Сабат Н.В. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Н.В. Сабат // Соціальний педагог. – 2008. – № 3. – С. 42–46.

5. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями // Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А.Й. Капської. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Центр навч. літератури, 2006. – С. 329–368.

УДК 364-782:[373.5.064:316.485]

МЕДІАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИРІШЕННЯ КОНФЛІКТІВ У ШКОЛІ

Білик Н.М., асистент
кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Автор узагальнила та проаналізувала соціально-педагогічні технології у діяльності соціального педагога, зокрема шкільного. Зроблено акцент на участі соціального педагога у врегулюванні шкільних конфліктів, запропоновано медіацію як технологію врегулювання конфліктів між учнями. Продемонстровано спробу структурування технології вирішення конфліктів у школі засобами медіації.

Ключові слова: технології, соціально-педагогічні технології, соціальний педагог школи, соціально-педагогічні технології вирішення конфліктів у школі, медіація.

Автор обобщила и проанализировала социально-педагогические технологии в деятельности социального педагога, в частности школьного. Сделан акцент на участии социального педагога в урегулировании школьных конфликтов, предложено медиацию как технологию урегулирования конфликтов между учениками. Продемонстрировано попытку структурирования технологии разрешения конфликтов в школе средствами медиации.

Ключевые слова: технологии, социально-педагогические технологии, социальный педагог школы, социально-педагогические технологии разрешения конфликтов в школе, медиация.

Bilyk N.M. MEDIATION AS SOCIAL-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY CONFLICT RESOLUTION IN SCHOOLS

The author summarized and analyzed social-pedagogical technology in activity of social pedagogue of school. Made emphasis on participation of social pedagogue in resolving of school conflicts, offered technology of mediation as conflict resolution among pupils. Demonstrated attempt by structuring of technology to resolve conflicts at school by means of mediation.

Key words: technology, social-pedagogical technology, school social pedagogue, social-pedagogical technologies of conflict resolution in school mediation.

Постановка проблеми. Як наука, соціальна педагогіка до сьогодні проходить етапи становлення та трансформації. Практична її сфера характеризується різноманітністю підходів до вирішення тієї чи іншої проблеми, спробами ефективного підбору та комбонування методів впливу, допомоги. Проблема формування та застосування різноманітних соціально-педагогічних технологій утворилася з початку виникнення соціальної педагогіки як професійної діяльності та наукової галузі в Україні (з початку 90-х років ХХ ст.), що й

до сьогодні не втрачає своєї актуальності та частоти обговорення. Підходи до класифікації соціально-педагогічних технологій різняться і не мають єдиних визначених критеріїв.

Професійна сфера соціального педагога школи характеризується насиченістю функцій, напрямків роботи, метою яких є допомога у вирішенні соціальних проблем, успішній соціалізації учасників навчально-виховного процесу. Допомога у вирішенні різноманітних конфліктів є одним із напрямків роботи шкільного соціального



педагога та передбачає застосування певних методів, технологій.

Прийнято вважати, що соціально-педагогічні технології включають у себе здебільшого соціальні та педагогічні технології. У професійній діяльності шкільного соціального педагога особливо чітко простежується акцент на педагогічних методах роботи.

Ступінь розробленості проблеми. Дослідження педагогічних технологій можна простежити у працях українських науковців І. Дичківської, Л. Карамущенко, М. Гриньової, М. Чепіль, Н. Дудник, І. Прокопенко, В. Євдокименко, С. Сисоевої, А. Алексюк, П. Воловик та ін.

Вітчизняні науковці із соціальної педагогіки у своїх працях висвітлюють питання побудови соціально-педагогічних технологій, алгоритм їх використання, підбір фахівцями (Я. Харченко, Р. Вайнола, О. Безпалько, Н. Заверико, З. Шевців, Д. Пенішкевич, Л. Тимчук та ін.).

Деякі зарубіжні науковці визначають соціально-педагогічну діяльність, як технологічний процес, який визначається поставленою фахівцем метою (М. Галагузова, Ю. Галагузова, Г. Штинова, К. Тищенко, Б. Дьяконов, Б. Алмазов, Л. Мардахаєв).

Про медіацію, як засіб врегулювання шкільних конфліктів та потребу в зміні до підходів у побудові системи взаємодії при виникненні суперечок, написано декілька робіт вітчизняних та закордонних авторів: Л. Дурняк, Р. Безпальча, Н. Заверико, Р. Коваль, А. Горова, А. Анцупов, Г. Гурп та ін.

Використання шкільним соціальним педагогом методів та технологій врегулювання різного роду конфліктів мало висвітлюється у наукових працях дослідників, що, на нашу думку, є невиправданим, оскільки серед напрямків роботи спеціалістів психологічної служби школи чітко зазначається допомога у вирішенні конфліктів, попередження загострень непорозумінь між учасниками навчально-виховного процесу (діти, вчителі, батьки).

Постановка завдання. Мета та завдання статті – узагальнити та проаналізувати теоретико-методологічні засади соціально-педагогічних технологій, виокремити подолання конфліктів у ЗНЗ, як один із напрямів діяльності соціального педагога, визначити методи та технології роботи соціального педагога в цьому напрямі; зробити спробу змоделювати соціально-педагогічні технології вирішення конфліктів із використанням медіації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для більш зрозумілого викладу матеріалу проаналізуємо ключові поняття в такій послідовності: технологія – соціаль-

но-педагогічна технологія – соціально-педагогічна технологія вирішення конфліктів у школі – медіація.

Технологія – наука про майстерність, що характеризується наявністю мети, точного алгоритму дії, передбачуваного результату, використання необхідного інструментарію, засобів, можливістю ефективного відтворення. Поділяються технології на промислові та соціальні. Для останніх вихідним та кінцевим результатом є людина, завершальним продуктом є людина із заданими якостями [4, с. 56–57].

В енциклопедії для фахівців соціальної сфери згадуються «технологія соціальна», «технологія соціальної/соціально-педагогічної роботи», зокрема, зазначається, що соціально-педагогічні технології є частиною соціальної технології, та основна їх сутність полягає у взаємодії соціального педагога із клієнтом. Результатом цієї взаємодії має стати соціалізація особистості в звичайних або спеціально створених умовах [5, с. 513].

У підручнику «Соціальна педагогіка: теорія і технології» (за заг. ред. І. Звереві, 2006 р.) зазначається, що соціально-педагогічна технологія може розглядатись як комплексний процес, що об'єднаний єдиною концепцією діяльності різних фахівців і спрямований на досягнення загальної мети; сутність соціально-педагогічної технології полягає в «операціоналізації процесу надання послуг і соціально-педагогічної допомоги, створенні алгоритму взаємодії соціального педагога з клієнтом» [9, с. 150].

На думку вітчизняної вченої Р. Вайноли, соціально-педагогічна технологія соціальної роботи полягає у сприянні саморозвитку особистості, реалізації її творчого потенціалу, здібностей, задатків, активізації зусиль клієнтів (індивідів, груп, спільнот) для вирішення власних проблем [2, с. 16].

Окремі зарубіжні науковці дають визначення соціально-педагогічної технології, як цілеспрямованої, найбільш оптимальної соціально-педагогічної діяльності (впорядкована сукупність дій, операцій та процедур) із метою здійснення методів, способів, прийомів, що дозволяють досягти прогнозованої мети в роботі з клієнтом у конкретних умовах [7, с. 7–14].

Виокремлюють риси соціально-педагогічної технології: універсальність, конструктивність, результативність, оперативність, відносна простота, надійність, гнучкість. А також звертається увага на особливості соціально-педагогічних технологій у роботі з дітьми, підлітками та молоддю: способи взаємодії, що спрямовані на досягнення ефективної соціалізації, поетапне здійс-



нення діяльності, що планується заздалегідь, врахування специфіки потреб клієнта, функціонує як проект та як діяльність, розв'язує весь спектр завдань соціальної педагогіки [9, с. 155].

Застосування соціально-педагогічних технологій має базуватися на таких принципах: індивідуально-особистісний підхід до дитини, опора на позитивні сторони особистості, конфіденційність, мультидисциплінарний підхід [9, с. 151].

Підходи до типології соціально-педагогічних технологій є найрізноманітнішими. Від чого також залежить їх структура? Зупинимося на деяких класифікаціях технологій.

За твердженням зарубіжних науковців соціально-педагогічні технології також можуть поділятися на спеціальні та загальні. Спеціальний тип соціально-педагогічної технології характеризується призначенням технології, суб'єкта застосування, об'єкта застосування, місця застосування, способу реалізації та специфічними ознаками.

Соціально-педагогічні прикладні технології спеціального типу використовуються для вирішення конкретних соціально-педагогічних ситуацій. Вони також можуть бути складовою загальної соціально-педагогічної технології.

Структура загальної соціально-педагогічної технології може включати в себе такі компоненти (етапи): діагностика-прогностичний; етап вибору (розробки) оптимальної технології; етап підготовки до реалізації вибраної технології; реалізація технології; експертно-оціночний етап [7, с. 14].

Структура технології роботи соціального педагога може включати такі компоненти: діагностика проблеми, пошук рішення, вибір технології або розробка технології, впровадження певної технології, оцінка результатів вирішення проблеми [9, с. 153].

Р. Вайнола виділяє соціальні технології як напрям дослідження та алгоритм вирішення проблем великої кількості людей. На її думку етапами соціальних технологій можуть бути: первинне цілепокладання; пошук джерел інформації або збирання, аналіз та обробка даних, конкретизація мети, проектування, вибір можливих варіантів дій, вибір інструментарію, організаційно-процедурна робота, очікуваний результат [2, с. 9].

Соціально-педагогічна діяльність у школі здійснюється фахівцем психологічної служби школи та являє собою ефективну взаємодію з усіма учасниками навчально-виховного процесу, мета якої – допомогти у подоланні соціальних проблем, підтримати в кризових ситуаціях, попередити асоціальні прояви поведінки.

Поміж завдань, які ставить Міністерство освіти і науки України перед працівниками психологічної служби школи, є також завдання брати участь у виховній роботі загальноосвітнього навчального закладу, зокрема – запобігати конфліктам в учнівських колективах (соціометрія в класах, визначення структури взаємовідносин, розподіл ролей; консультування класних керівників (кураторів) за результатами дослідження; спеціальні заняття з дітьми з метою розвитку в них конструктивних навичок поведінки).

Окрім цього, соціальний педагог «бере участь у прийнятті ефективних управлінських рішень: вивчення структури комунікацій та інформаційних каналів, допомога адміністрації школи у попередженні та врегулюванні конфліктів та ін.; гуманізація та демократизація навчально-виховного процесу: просвіта педагогів із питань гуманістичної психології: «ситуація очима дитини», комунікативна компетентність, попередження психологічного насильства; методи підтримки дисципліни, навички переговорів; участь у розробці навчальних програм» [9, с. 85].

Серед груп психолого-педагогічних методів (організаційні, соціально-економічні, психолого-педагогічні), які використовує у своїй роботі соціальний педагог школи, Ю. Василькова виділяє методи вирішення конфліктів. Оскільки науковець визнає, що фахівцеві доводиться досить часто зустрічатись із проявами конфлікту (сімейні, шкільні), то йому потрібно володіти певними комунікативними навиками для врегулювання ситуації [3, с. 30].

З. Шевців також звертає увагу на роль конфліктолога, яку в залежності від ситуації може виконувати соціальний педагог. На думку вченої, виконуючи дану роль, соціальний педагог попереджає загострення конфліктів, допомагає вийти зі складної ситуації, пережити посттравматичний синдром. Також він може допомогти учневі рекомендаціями (під час консультації) з подолання протиріч при взаємодії з батьками, вчителями [10, с. 45].

У навчальному посібнику за редакцією О. Безпалько зазначається, що соціальний педагог у ЗНЗ проводить свою професійну діяльність у багатьох напрямках, зокрема, «попереджає конфлікти, допомагає у подоланні конфліктних ситуацій на ранніх стадіях та запобігає розвитку складніших проблем у формуванні навичок позбавлення від кризових станів, навчає соціальних навичок» [8, с. 248].

Попередження конфліктів в учнівських колективах є одним із функціональних



обов'язків соціального педагога згідно з листом МОНУ «Про особливості діяльності практичних психологів (соціальних педагогів) загальноосвітніх навчальних закладів» від 02 серпня 2001 р.

У школі соціальний педагог, крім всього іншого, може допомогти вчителю вирішити конфлікт між учителем та учнем. Учням за допомогою консультацій допомагає врегулювати або запобігти конфліктам у класі, з учителем, з батьками.

Соціальний педагог має можливість брати участь в управлінні школою, зокрема, через консультування адміністрації з питань врегулювання різноманітних конфліктів серед учасників навчально-виховного процесу. Бере участь у виховному процесі, проводячи внутрішньо шкільний моніторинг, спостерігаючи загальну ситуацію в школі, класних колективах, групах дітей, взаємовідносини вчителів, учнів і т. д.

Таким чином, соціальний педагог у школі попереджає конфлікти, які з різних причин виникають у дитячому колективі, допомагає вирішити конфліктну ситуацію на ранній стадії, попередити розвиток більш серйозних проблем, допомагає учням у формуванні навиків вирішення проблем, управління стресом, навчає їх соціальним навичкам.

Та, на жаль, мало конкретизується сама технологія вирішення конфліктів у школі. Природно, виникає питання застосування соціальним педагогом спеціальних технологій з метою вирішення конфліктів серед учасників навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу.

На нашу думку, технологія медіації найбільше відповідає вимогам сучасної парадигми освіти: гуманізм, особистісно-орієнтований підхід, у центрі уваги – учень зі своїми особливостями та потребами. Застосування техніки мирних переговорів за участю нейтрального посередника (що і відображає сутність медіації) базується на принципах добровільності, неупередженості, опори на власні сили, бажанні сторін вирішити конфлікт.

Процес навчання дітей медіаторства, а пізніше їхня взаємодія при вирішенні конфліктів, відбувається за методом «рівний-рівному». Мета соціального навчання в даному випадку – сформувати навички безконфліктного спілкування, відповідального ставлення до власної поведінки, пропагувати мирні шляхи виходу з конфлікту, толерантне ставлення до думки іншого.

Соціальний педагог школи формує команду з дітей середньої та старшої школи, навчає їх проведенню переговорів, дорукає їм роботу з конфліктними ситуаціями,

які виникають між дітьми в школі, разом із ними створює службу медіації, де працюють діти-медіатори. Таким чином, у школі будується система вирішення міжучнівських конфліктів силами самих учнів [1].

Людина, як об'єкт та суб'єкт соціально-педагогічного впливу, є тим інструментом, який володіє ресурсами, здібностями, можливостями, що також використовуються для досягнення соціально значимої мети. Завдання соціального педагога – виявити ці ресурси та навчити користуватися ними у складних ситуаціях [6, с. 7].

Узагальнивши підходи до сутності, класифікації та структурування соціально-педагогічних технологій можемо припустити, що соціально-педагогічні технології вирішення конфліктів засобами медіації можна визначити, як створення соціальним педагогом алгоритму взаємодії підлітків у врегулюванні конфліктних ситуацій за принципом дії мирних переговорів (за участю посередника), медіації (повага до думки іншого, опора на власні сили, бажання помиритися, прагнення до співробітництва).

Проектуючи запропоновану Р. Вайнолою поетапність соціальних технологій [2, с. 9], припустимо, що формування структури соціально-педагогічних технологій вирішення конфліктів (між дітьми) засобами медіації може мати таку поетапність:

- первинне ціле покладання. Мета – профілактика конфліктів серед підлітків в умовах ЗНЗ, формування мирних технік виходу з конфлікту між підлітками у шкільному середовищі;

- пошук джерел інформації або збирання, аналіз та обробка даних, конкретизація мети – опитування педагогів, дітей із метою визначення стану конфліктності у школі; дослідження стилів поведінки у конфлікті, які переважають серед підлітків; навчальна мета – сформувати у школярів навички ведення мирних переговорів, запровадження програм медіації у школах;

- проектування, вибір можливих варіантів дій, вибір інструментарію – використання стандартів створення та функціонування шкільних служб порозуміння, навчання, тренінги, моделювання служби для кожної школи;

- організаційно-процедурна робота – створення служби медіації у школі (відбір кандидатів із бажаючих школярів, проведення навчального тренінгу для майбутніх медіаторів, робота із пропагування мирних технік вирішення конфлікту серед дітей, вирішення конфліктів серед дітей за участі учнів-медіаторів); зміни у статуті школи, в яких передбачено процедуру передачі вчителями шкільних конфліктів у службу;



– очікуваний результат – зменшення конфліктів серед дітей у ЗНЗ, профілактика протиправної поведінки серед підлітків, створення соціально-педагогічної концепції медіаторства у вирішенні конфліктів між учнями у школі, формування моделі шкільної служби медіації, зміна стилів поведінки у конфлікті зі суперницької на співробітницьку.

Звичайно, наші уявлення стосовно структури технологій вирішення конфліктів із використанням медіації мають рекомендаційний характер та потребують більш детального дослідження та уточнення. Та не викликає сумніву важливість та цінність даних технологій у роботі соціального педагога школи.

Висновки. Соціально-педагогічна технологія передбачає створення алгоритму роботи спеціаліста із клієнтом. Метою такої роботи має стати людина із певними новоствореними якостями, що допоможуть їй вирішити конкретну проблемну ситуацію. Із таких міркувань ми зробили спробу у формуванні соціально-педагогічних технологій вирішення конфліктів у шкільному середовищі із використанням медіації.

Подальших розвідок потребує питання застосування медіації при вирішенні управлінських конфліктів у школі, між батьками та педагогами та ін., тобто залучення до програм медіації всіх учасників навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білик Н.М. Організаційно-педагогічні умови здійснення посередництва (медіації) однолітків у шкільному середовищі / Н.М. Білик // Science and educational a new dimension. Pedagogy and Psychology, III (33), Issue: 66, 2015. – С. 23–27.
2. Вайнола Р.Х. Курс лекцій із дисципліни «Технології соціально-педагогічної роботи» для студентів спеціальності 6.010105 «Соціальна педагогіка» денної та заочної форм навчання / Р.Х. Вайнола, – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2008. – 159 с.
3. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю.В. Василькова – М., Издательский центр «Академия», 2001. – 160 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с.
6. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ / Л.М. Завацька. – К.: Видавничий дім «Слово», 2008. – 240 с.
7. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
8. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / за ред. О.В. Безпалько. – К.: Академвидав, 2013. – 321 с.
9. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник / за заг. ред. Звереві І.Д. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с.
10. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності. Навч. посібн. / З.М. Шевців. – К.: Центр учбової літератури. – 2012. – 248 с.



УДК 364.634 6:004–053.5–053.81

КІБЕРБУЛІНГ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДЕВІАЦІЙ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

Грінченко М.С., аспірант
кафедри соціальної і корекційної педагогіки,
соціального педагога психологічної служби

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті визначено зміст дефініції «кібербулінг» та її види; визначено відмінності віртуального і традиційного булінгу; розглянуто стратегії кібербулінгу, подано класифікацію типів булерів, а також рекомендації щодо протистояння медіанасильству. Обґрунтовано необхідність поширення інформації щодо кібербулінгу (щодо його профілактики, діагностики та подолання) серед соціальних педагогів/соціальних працівників, психологів, батьків; виокремлення негативних тенденцій кібербулінгу в процесі соціалізації молоді.

Ключові слова: *медіанасильство, інформаційне суспільство, булінг, кібербулінг, кіберпереслідування, гетпислєппінг, булер, девіація, соціалізація, молодь.*

В статье определено содержание дефиниции «кибербуллинг» и его виды; определены различия виртуального и традиционного буллинга; рассмотрены стратегии кибербуллинга, представлена классификация типов булеров, а также рекомендации по противостоянию медианасилию. Обосновано необходимость распространения информации о кибербуллинге (по его профилактике, диагностике и преодолению) среди социальных педагогов/социальных работников, психологов, родителей; выделены негативные тенденции кибербуллинга в процессе социализации молодежи.

Ключевые слова: *медианасилие, информационное общество, буллинг, кибербуллинг, киберпреследование, гетпислєппинг, буллер, девіація, соціалізація, молодь.*

Hrinchenko M.S. CYBER BULLYING AS A FACTOR OF DEVELOPMENT DEVIATIONS IN SOCIALIZATION PROCESS YOUTH PEOPLE

In article content of definition «cyberbullying» and its species; defined virtual and traditional differences of bullying; cyber bullying considered strategy, classification of types of «bulers» as well as recommendations for confrontation media violence. Justification of need to disseminate information on cyber bullying (for its prevention, diagnosis and poverty) among social pedagogues/social workers, psychologists, parents; cyber bullying separation of negative trends in socialization of young people.

Key words: *media violence, information society, bullying, cyber bullying, happy slaping, buller, deviation, socialization, youth people.*

Постановка проблеми. Становлення епохи інформаційного суспільства передбачає трансформації в усіх сферах життя людини. Однією з них є комунікація – спілкування і взаємодія людей у соціумі, без чого процес соціалізації є неможливим. Разом із низкою позитивних тенденцій відмічаються деякі негативні наслідки неконтрольованого поширення медіаконтенту. Саме врахування змін у медіаспоживанні, закономірностей впливу медіа на психіку молоді у процесі соціалізації, питання належної організації медіадозвілля молоді, а також знання та попередження нової форми жорстокості – кібербулінгу у віртуальному середовищі, є пріоритетними завданнями для соціальних педагогів/працівників, психологів та батьків.

Ступінь розробленості проблеми. Вивченням феномену медіа з психологічної точки зору займалися: Г. Мюнстерберг, Л. Тьорстоун, Г. Кантріл, Дж. Олпорт, Л. Фрідленд, Б. Лускін, Д. Смірнов, М. Зубахін, Д. Джилз та ін.

Питання діагностики і подолання булінгу розглядали такі зарубіжні та вітчизняні вчені, як: Н. Алексеева, О. Глазман, Л. Губарева, А. Давиденко, О. Зотова, Р. Ковальські, М. Корба, Н. Коровіна, І. Кон, О. Князюк, С. Лімбер, Л. Найдьонова, Д. Олвеус, Г. Солдатова, А. Третьякова, А. Мелях, Т. Погадаєва.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності поширення інформації щодо кібербулінгу (його профілактики, діагностики та подолання) серед соціальних педагогів/соціальних працівників, психологів, батьків.

Виклад основного матеріалу. Новітнє медіасередовище кидає нові виклики сучасним педагогам, психологам, батькам. Неконтрольованість споживання медіаконтенту, відсутність або слабка сформованість критичного мислення дає можливість для розвитку нових форм насильства у молодіжному середовищі – медіанасильства. Поняття «медіанасильство» наразі застосовують для характеристики певних жанрів, окремих



сцен і загалом характеру взаємодії в комунікаційному процесі – стверджує сучасний дослідник Л. Найдьонова [6, с. 169].

Детальніше розглянемо поняття булінга та кібербулінга. За визначенням І. Кона, під булінгом зазвичай розуміється залякування, приниження, цькування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншого страх і тим самим підпорядкувати його собі [3]. Український дослідник Л. Найдьонова вважає, що однією з форм медіанасильства є кібербулінг – новітня форма агресії, що передбачає жорстокі дії з метою дошкулити, нашкодити, принизити людину з використанням інформаційно-комунікаційних засобів: мобільних телефонів, електронної пошти, соціальних мереж тощо [6, с. 176]. Поняття «кібербулінг» походить від двох слів: кібер (позначає віртуальне опосередковане комп'ютером середовище) і булінг. За однією версією булінг (від англ. bully – хуліган, забіяка, грубіян, гвалтівник) означає залякування, фізичне або психологічне насилля відносно дитини з боку дорослих або ровесників, спрямоване на дезорієнтацію жертви та її упокорення. Дослідження булінгу в багатьох країнах почалися ще в 70-і роки ХХ століття, однак і сьогодні ця тема не втрачає своєї актуальності. На думку більшості дослідників, булінг включає чотири основні компоненти: агресивну і негативну поведінку, регулярність здійснення, дисбаланс влади у відносинах учасників, навмисність [8, с. 43].

Тож кібербулінг – це напади з метою завдання психологічної шкоди, які здійснюються через електронну пошту, миттєві повідомлення (ISQ, Viber, Skype), розгортаються на чатах, на веб-сайтах, соціальних мережах, діють через текстові повідомлення або зображення (фото, відео), за допомогою мобільного телефонного зв'язку. До типів кібербулінгу науковці відносять перепалки або флеймінг (від англ. flaming – запеклий, гарячий) – обмін короткими гнівними і запальними репліками між двома чи більше учасниками з використанням комунікаційних технологій (розповсюджені в чатах, на форумах, дискусійних групах). Нападки, постійні виснажливі атаки (англ. harassment) – це залучення повторюваних образливих повідомлень, спрямованих на жертву (десятки повідомлень, постійні дзвінки). Обмовлення, зведення наклепів (denigration) – розповсюдження неправдивої принизливої інформації з використанням комп'ютерних технологій. Самозванство, втілення у певну особу (impersonation) – переслідувач позиціонує себе як жертву, використовуючи її пароль

у соціальних мережах, здійснює негативну комунікацію. Ошуканство, видурювання конфіденційної інформації та її розповсюдження (outing) – отримання персональної інформації в міжособовій комунікації та передача її в публічну зону Інтернету або поштою тим, кому вона не призначалася. Відчуження (остракізм), ізоляція – випадання із взаємодії, виключення особистості із групи сприймається як соціальна смерть, як наслідок падає самооцінка, відбувається емоційне саморуїнування. Кіберостракізм виявляється у відсутності швидкої відповіді на миттєві повідомлення чи електронні листи. Кіберпереслідування – приховане відстежування людини, зроблене нишком, анонімно з метою організації злочинних дій. Поширений та відносно новий вид кібербулінгу на Заході геппіслеппінг (від англ. happy slapping – щасливе ляскання) – відеоролики, в яких відображено реальні напади на людей та розміщені в Інтернеті. Геппіслеппінг дуже жорстокий вид кібербулінгу, який може закінчитися летально. Тож з'явилося таке поняття, як буліцид – загибель жертви внаслідок булінгу [6, с. 179–181].

Здійснимо порівняння булінгу та кібербулінгу. Реальний булінг закінчується, коли особа виходить з-під впливу булерів (наприклад, удома), віртуальний терор може продовжуватися тривалий час. Відмінності кібербулінгу від традиційного зумовлюються особливостями інтернет-середовища: анонімністю, можливістю фальшивувати ідентичність, мати величезну аудиторію одночасно, здатність тероризувати жертву будь-де і будь-коли. Тож, кібербулінг – це інформаційний терор, моральне і психологічне знищення особистості. Такі прояви агресії розповсюджені не лише у загальноосвітніх навчальних закладах, але й у ліцєях, коледжах, закладах вищої освіти. Наявність людей-булерів, які прагнуть самотвердитися за рахунок іншого, завдати шкоди психічному, соціальному, фізичному здоров'ю жертви задля власного задоволення посідає певне місце у інформаційному суспільстві.

На нашу думку, варто приділити увагу типології так званих булерів, яку запропонував американський юрист із питань інтернет-безпеки П. Афтаб: 1) «мстивий ангел» – борець за справедливість, реалізує стратегію реваншу (сам потерпав від булінгу); 2) «погані дівчата» – стратегія втечі від нудьги, розвага без усвідомлення можливих трагічних наслідків кібербулінгу; 3) «той, що прагне до влади» – прагнення отримати контроль, авторитет, використовуючи при цьому інших людей; 4) «ненав-



мисний» тип – це відсутність власної мотивації чи якоїсь стратегії. До особистісних стратегій кібербулінгу належать такі: стратегія реваншу – особи, які зазнають булінгу в реальному житті, можуть спробувати бути булерами у віртуальному середовищі; втеча від нудьги – жорстокі розваги без усвідомлення наслідків; посилення реального булінгу інформаційно-комунікаційними технологіями – феномен комплексного мультимодального булінгу [8, с. 182–183].

Нині прийнято виділяти три провідних фактори, за якими можна виявити жертву булінгу (кібербулінгу): множинний стрес (погане здоров'я, низький соціальний статус, незадовільні стосунки з однолітками, великі сім'ї, виражене соціальне неблагополуччя, а також низькі компенсаторні можливості); стигматизація – расові і фізичні особливості дитини (заяча губа, туговухість, рудий колір волосся, незвичайний тембр голосу, форма вушних раковин тощо).

Можна визначити певні характерні емоційні та поведінкові особливості дітей та молоді, які є жертвами булінгу та кібербулінгу. До поведінкових особливостей належать відстороненість від дорослих та інших дітей, негативізм при обговоренні теми булінгу, агресивність до дорослих і дітей; емоційні особливості – напруженість і страх при появі ровесників, образливість і дратівливість, смуток, печаль і нестійкий настрій. Американський дослідник Д. Олвеус називає такі психологічні характеристики ймовірної жертви: незахищена особа через брак упевненості має низьку самооцінку, мало друзів, соціально ізольована; боїться, що їй заподіють шкоду, тривожна та пригнічена, фізично слабша, надає перевагу перебуванню з дорослими людьми більше, ніж з однолітками [11, с. 113]. Особа ймовірно стає мішенню булінгу, якщо проявляє тривожність, втрачає апетит, погано спить, скаржиться на болі у тілі, фізичні негаразди, втрачає інтерес до навчання, обирає довгий нелогічний шлях дороги додому, має поранення, синці, подряпини – вважають зарубіжні науковці Д. Олвеус, С. Лімбер, Я. Міхалік [6, с. 204].

Особа, що є жертвами боулінгу, мають ряд психологічних і соціальних проблем, що призводить до девіацій у процесі їх соціалізації. Розглянемо етимологію терміну «девіація» (лат. *deviation* – відхилення) – відхилення в розвитку, функціонуванні, параметрах або якостях об'єкта (процесу, явища чи системи) від визначених для них норм [9, с. 204]. Щодо девіацій, які виникли внаслідок дії булінгу та кібербулінгу на молоду особистість, можемо виділити

такі: психологічні девіації (порушення вікових норм психічного розвитку та психічного здоров'я), соціальні девіації (порушення людиною соціальних норм, яке призводить до нанесення нею шкоди собі, оточуючим, суспільству) та фізичні девіації (порушення в розвитку організму, що викликають функціональні обмеження та формують особливі потреби людини) [2, с. 330]. Девіації у людини, що стала жертвою боулінгу, можуть проявлятися в різних сферах життя, зокрема поведінковій. Це проявляється через формування різних типів девіантної поведінки – адиктивної (залежної), саморуйнівної (суїцидальної, аутодеструктивної), протиправної (делінквентної, антисоціальної), асоціальної (аморальної, агресивної). Адиктивна поведінка (англ. *addiction* – шкідлива звичка) – це поведінка особи, спрямована на задоволення невтримного, невгамовного потягу до певних видів активності, що надають людині задоволення, дозволяють відчувати особливі переживання чи змінити психологічний стан, проте наносять шкоду її фізичному або психічному здоров'ю [2, с. 352]. Така поведінка є характерною для булерів – людей, які здійснюють булінг та кібербулінг. Для них задоволення полягає у нанесенні іншій людині шкоди та відчуття, що ця шкода впливає на поведінку жертви. Адиктивна поведінка може проявлятися у кіберадикції – залежності від комп'ютерних ігор, як наслідок – перенесення віртуальної агресії у реальне життя. Особи, які були жертвами кібербулінгу чи боулінгу, і самі, прагнучи помститися, можуть використовувати адиктивну поведінку, як компенсацію за власні страждання. На думку В. Менделевича, чинниками формування адиктивної поведінки виступають соціальні умови та фізіологічні й психологічні якості людини, що, з одного боку, породжують її проблеми та заважають соціальній адаптації, з іншого – спрямовують її увагу на конкретні види активності та сприяють фіксації на них [7, с. 335].

Емоційна нестабільність, труднощі у встановленні та підтримуванні соціальних контактів, нерозвиненість соціальних навичок, низький рівень сформованості вольових якостей зумовлює аутодеструктивну поведінку – потребу особистості в саморуйнуванні. Основою такої поведінки є сильна негативна емоція (у тому числі і внаслідок кібербулінгу), яка в сукупності з концентрацією уваги на своїх вадах створює негативне ставлення до самого себе. Аутодеструкція характерна жорстокою, саморуйнівною поведінкою стосовно себе, саморуйнування відбувається на неусвідомленому рівні. Серйозною проблемою аутодеструкції є її



вияв у формі суїцидальних проявів – усвідомленої тенденції до руйнування власного здоров'я, дії особи, що призводять до можливої смерті [5, с. 204–205].

Протиправна поведінка, яка може виникнути внаслідок дії механізмів кібербулінгу, виявляється через делінквентну поведінку та асоціальну. Делінквентна поведінка (лат. *delinquens* – провина) – поведінка індивіда, що порушує норми громадського правопорядку, загрожує благополуччю інших людей, порушення офіційно визнаних правил поведінки, дисциплінарних вимог [10, с. 154]. Асоціальна поведінка (від грец. – негативна частинка) – характеристика особистості або групи, яка своєю поведінкою суперечить загальноприйнятим нормам; тобто поведінка, яка порушує соціальні норми (кримінальні, адміністративні, сімейні) і суперечить правилам людського співжиття, діяльності, звичаям, традиціям окремих осіб і суспільства загалом. Усі названі вияви девіантної поведінки є виявами девіацій, що можуть бути спричинені різними факторами, зокрема і тими, що пов'язані із медіазасобами.

Сучасний науковець В. Лютий вважає, що людину, якій властива девіація, потрібно сприймати як таку, що опинилася у скрутній життєвій ситуації та потребує допомоги в адаптації та захисту від таврування [2, с. 330]. Тож молодь, процес соціалізації якої порушено через наявність певного виду девіації, має низькі адаптивні можливості, прагне втекти від травмуючої її реальності, подолати дискомфорт та вийти зі стресової ситуації.

Докладніше розглянемо питання процесу соціалізації (лат. *socialis* – суспільний) – входження людини в суспільство разом із її соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, внаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда, значно ускладнюється із розвитком девіацій особистості [1, с. 245]. Оскільки соціалізація є двобічним процесом, з одного боку людина засвоює соціальний досвід шляхом входження в соціальне середовище, а з іншого – активно відтворює систему соціальних зв'язків у своїй діяльності, то з розвитком різних типів девіацій особистість зменшує свою здатність до сприйняття, засвоєння соціальних норм, вона не сприймає дійсність навколишнього середовища, яка для неї є некомфортною і ворожою. Процес відтворення також є деформованим, відбувається заглиблення у себе, зростає небажання взаємодіяти з навколишнім світом, спілкуватися з обмеженою кількістю людей (найближчим оточенням, сім'єю), зникає можливість розвиватися, зростати у

всіх сферах діяльності, реалізовувати себе у суспільстві. Процес успішної соціалізації молоді є дуже важливим та необхідним для збереження здоров'я, відчуття себе причетним до суспільства, виконання своїх соціальних ролей, повноцінного соціального життя. Саме тому актуальності набувають дослідження щодо діагностики та профілактики булінгу та кібербулінгу в учнівському та студентському середовищі, трудових колективах.

На соціалізацію молоді мають вплив різні фактори соціалізації: мегафактори (космос, планета, світ); макрофактори (країна, етнос, суспільство, держава); мезофактори (тип поселення, засоби масової інформації, субкультури); мікрофактори (сім'я, сусідство, групи однолітків, виховні організації) [4, с. 80]. Зазначимо, що процес кібербулінгу відноситься до мезофакторів за джерелом розповсюдження інформації (медіазасоби) та до мікрофакторів – за діючою соціальною групою (групи однолітків). Варто розуміти, що процес кіберсоціалізації належить до зони впливу дорослих (батьків, вчителів, соціальних педагогів, психологів), оскільки мезо- та мікрофактори соціалізації піддаються змінам і є регульованими.

За О. Безпалько, суть соціалізації полягає в тому, що вона – процес і результат розвитку та самозміни людини під час набуття нею соціального досвіду [2, с. 81]. У випадку кібербулінгу відбувається набуття негативного соціального досвіду людиною, який має своє соціалізаційне значення, готує людину до прийняття власних рішень, усвідомлення свого життя та себе як цінності, розвиває її емоційно-вольові якості, сприяє ствердженню власного Я, визначає необхідність пошуку нових креативних рішень для розв'язання некомфортних ситуацій. Тож будь-який стрес у процесі соціалізації молоді є не лише травмуючим фактором, а й активізуючим, завдяки необхідності розвивати власну суб'єктність, брати на себе відповідальність за власне життя.

Явище кібербулінгу набуває свого розповсюдження і в українських навчальних колективах. Тож наведемо рекомендації щодо напрямів роботи з жертвами булінгу (кібербулінгу) за К. Рігбі: знайти друзів (головне джерело емоційної підтримки), збільшення впевненості у собі – навчитися відстоювати свої права; розвиток комунікативних навичок; розвиток життєстійкості, гнучкості – підтримка, повага, виявлення власних інтересів особи, піклування з боку близьких; виявлення причин упередженого ставлення (конфлікт, етнічні стереотипи,



економічна нерівність); можливість бути незалежним від негативного впливу групи, бажання допомогти іншим, подолання віктимності.

Висновки. Питання кібербулінгу в сучасному інформаційному просторі є вкрай нагальним та актуальним, адже значна кількість дітей та молоді потерпають від психологічного та соціального насильства та страждають від емоційних реакцій. Кібербулінг є небезпечним за своєю анонімністю, неможливістю визначити джерело зущань, а отже, потребує допомоги з боку дорослих та фахівців. Процес соціалізації молодих людей, які стали жертвами кібербулінгу, зазнає деформацій, але вони піддаються корекції, зокрема через зміни у соціально-педагогічних механізмах соціалізації.

Тож насильство у медіасфері справляє як негативний вплив на процес соціалізації молоді через формування девіацій (девіантна поведінка, делінквентна поведінка, адитивна поведінка, суїцидальні нахили, апатія, депресія тощо), так і позитивний – активізуючий, стимулюючий до діяльності, пошуку нових рішень у процесі соціальної взаємодії, пошуку креативних рішень, розвитку власної суб'єктності. Дана публікація не вичерпує всіх аспектів діагностики та профілактики кібербулінгу у навчальних закладах та потребує подальшого дослідження. Перспективними напрямками роботи є визначення рівня кібербулінгу в школах та ВНЗ, організація груп взаємодопомоги, видання практичних рекомендацій щодо подолання цього явища у суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авер'янова Г.М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г.М. Авер'янова, Н.М. Дембицька, В.В. Москаленко; «ППП» – К.: 2005. – 307 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. – К., Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
3. Кон И.С. Что такое буллинг, как с ним бороться? / И.С. Кон. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psihology.narod.ru/info18.html>.
4. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми та технології: навч.-метод. посібник. – К. : ІМН, 1998. – 112 с.
5. Лысак И.В. Аутодеструкция в традиционных обществах // Известия ТРТУ. Специальный выпуск: Материалы XLVII научно-технической конференции. – 2002. – № 1 (24). – С. 204–205.
6. Найдюнова Л.А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник / Л.А. Найдюнова ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – Вид. 2-ге, стер. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2015. – 244 с.
7. Руководство по аддиктологии / под.ред. проф. В.Д. Менделеевича. – СПб. : Речь, 2007. – 768 с.
8. Солдатова Г.У. Агрессоры и жертвы. Буллинг в России становится серьезной проблемой общения в сети / Г.У. Солдатова, Е.Ю. Зотова // Исследования. – 2012. – № 11. – С. 42–51.
9. Социальная педагогіка : курс лекцій / под. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
10. Соціальна педагогіка: теорія і технології : підручник / за ред. І.Д. Звереві. – К. : Центр навч. літ., 2006. – 316 с.
11. Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do / Dan Olweus. – NY : Blackwell, 1993. – 152 p.



УДК 37.013.42:374

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С БЕЗРАБОТНОЙ МОЛОДЕЖЬЮ ИЗ МАРГИНАЛЬНЫХ СЕМЕЙ

Земба Б.А., к. пед. н.,
Жешувский университет (Республика Польша)

В статье поднята проблема поиска новых способов организации социально-педагогической работы с маргинальной молодежью школьного возраста. Осуществлен анализ опыта эффективной социально-педагогической работы с детьми из маргинальных семей. Исходя из анализа возрастных особенностей маргинальной молодежи школьного возраста, выделены особенности социально-педагогической работы с данной категорией населения.

Ключевые слова: молодежь, безработная молодежь, структура молодежи, профориентационная работа с безработной молодежью, социально-педагогическая работа с безработной молодежью, социально-педагогическая работа с маргинальными школьниками.

У статті порушена проблема пошуку нових способів організації соціально-педагогічної роботи з маргінальною молоддю шкільного віку. Здійснений аналіз досвіду ефективної соціально-педагогічної роботи з дітьми із маргінальних сімей. Виходячи з аналізу вікових особливостей маргінальної молоді шкільного віку, виокремлені особливості соціально-педагогічної роботи з даною категорією населення.

Ключові слова: молодь, безробітна молодь, структура молоді, соціально-педагогічна робота з безробітною молоддю, профорієнтаційна робота з безробітною молоддю, соціально-педагогічна робота з маргінальними школярами.

Zieba B.A. SOCIO-PEDAGOGICAL WORK WITH UNEMPLOYED YOUTH FROM MARGINALIZED FAMILIES

The article raised problem of finding new methods of organization of socio-pedagogical work with marginalized young people of school age. The analysis of experience of effective social-pedagogical work with children from marginalized families. Based on analysis of age peculiarities of marginalized young people of school age, selected features of socio-pedagogical work with this category of population.

Key words: youth, unemployed youth, youth structure, socio-pedagogical work with unemployed youth, vocational guidance activity with unemployed youth, socio-pedagogical work with marginalized students.

В современных гражданских обществах все больше растет понимание семьи, определяющей не только развитие ребенка, но и развитие всего общества. В этом контексте актуальным является рассмотрение проблемы маргинализации семей, как процесса их отторжения от основных сфер жизнеобеспечения и жизнотворчества.

Проблематика социально-педагогической работы с особо сложными категориями семей занимает важное место. В современных условиях развития Украины проблема социального становления маргинальных детей и молодежи является очень актуальной. Обострились такие социальные проблемы: ухудшение здоровья детей и молодежи, социальная и профессиональная неопределенность, девиация в молодежной среде, а в последнее время – проблема временно перемещенных лиц, беженцев, мигрантов; много проблем в современных дестабилизированных семьях.

Цель статьи – исследовать опыт социально-педагогической работы с детьми и молодежью из маргинальных семей.

Главный вывод специалистов, исследующих проблемы детей и молодежи из марги-

нальных семей, заключается в том, что социально-педагогическая работа с проблемной семьей способствует восстановлению у нее позитивного влияния на воспитание и социализацию молодежи.

В европейских странах усилилось внимание ученых к проблеме социально-педагогической помощи молодежи: появились исследования о личностно-ориентированном воспитании и обучении (Д. Белухин, П. Бондаревская, П. Якиманская и др.); особенностях воспитания молодежи с девиантным поведением (Ю. Гербеов, А. Добрович, А. Леви, Д. Фельдштейн и др.); о воспитании молодежи с ограниченными возможностями (М. Беляева, И. Катков, В. Кузнецова, Н. Назарова и др.); социально-правовой защите различных категорий молодежи (В. Брутман, Г. Збрянский, В. Лисовский, М. Панкратова и др.). Однако они затрагивают лишь отдельные фрагменты сложной проблемы социально-педагогической помощи молодежи.

Нами выделен опыт социально-педагогической работы, который имеет свои особенности в школьной учебной среде и среде молодежной. В малой энциклопедии социальной педагогики под общей редакцией



И. Зверевой [17] определены возрастные этапы: подростковый – 11(12)–14 лет, юношеский – 15–17 (18), молодежный – 18–25 лет. В связи с этим в социальной группе «молодежь» можно выделить по меньшей мере четыре разные подгруппы, для которых будут характерны специфические проблемы: 14–16-летние – это период становления личности, обучения и усвоения индивидуальностей, норм, образцов поведения, присущих данному обществу. В этот период возникает необходимость закладывания в молодого человека устойчивого стереотипа в оценке и ранжировании потребностей как в трудовой, так и в разрешительной сфере жизнедеятельности; 16–18-летние: в этом возрасте характерно стремление адаптироваться к новым условиям жизни; они готовы к смене профессии, принимают рыночные отношения как объективные, ищут способы приспособления к ним; 18–23-летние, как правило, имеют среднее образование и профессию. Во многих случаях профессия оказывается невостребованной, и в этом случае остро встает вопрос профессионального переобучения, а иногда и профессиональной реабилитации. В этот период необходим целый комплекс мер по адаптации молодежи к реальной жизни, обеспечению нормального включения ее в процесс производства; молодежь постарше – от 23 до 35 лет – это период достижения трудовой и социальной стабильности, экономической самостоятельности и профессионального самоопределения [6; 14; 16].

Итак, «молодежь» определяется, как: общественная дифференцированная, социально-демографическая общность, которой присущи специфические физиологические, социально-психологические, теоретико-познавательные, культурно-образовательные свойства, характеризующие ее биосоциальное созревание, как осуществление самовыражения внутренних сущностных сил и социальных качеств [7]; социально-демографическая группа, имеющая специфические социальные и психологические черты, которые определяются как возрастными особенностями молодых людей, так и общественно-политическим статусом, периодом духовного и социального их становления [15]; дифференцированная социальная группа, которая приобретает черты социальной общности и имеет специфические социально-психологические, социальные, культурные и другие особенности, в том числе и образа жизни, находящегося в процессе социализации, имеет свой социальный возраст, и в соответствии с потребностями времени должен быть творцом или начинателем но-

вой социальной и культурной реальности [3] и тому подобное.

Объективно оценивая высокий интеллектуальный потенциал, мобильность и гибкость молодых людей, можно утверждать, что они имеют возможность влиять на общественный прогресс страны, определяя будущее общества, государства и мирового сообщества. Во многом это влияние зависит от того, насколько активно молодежь включается в общественные процессы. Однако молодые люди сталкиваются с существенными трудностями при вхождении в общественную и социальную жизнь, где одним из самых сложных моментов является их трудоустройство [15].

Мы определяем, что «безработная молодежь» – это специфическая уязвимая социально-демографическая категория населения в возрасте от 15 до 35 лет, которой на определенных возрастных этапах присущи специфические потребности мотивационной, адаптационной до социальных рисков, мобильной в зависимости от общественно-экономических условий поведения, и которая переживает период физиологического, социального и духовного становления, обретения экономической свободы, вхождения и адаптации к социуму.

Безработная молодежь, как группа людей, объединенных по определенным признакам, имеет и свою внутреннюю структуру, характерные отличия. Безработная молодежь довольно часто проблему собственной безработицы и поиска работы перекладывает на других, избегая собственной ответственности и не принимая инициативу на себя [11, с. 21–26]. Отличаются молодые люди и отношением к безработице – 42,9% молодежи считает ситуацию безработицы отрицательной, а 41,8% утверждают, что это закономерное явление, но его необходимо предотвращать [13, с. 18]. Можно заметить и другие разграничения, учитывая специфические особенности, интересы и потребности каждой из указанных групп.

Безработную молодежь также можно структурировать в зависимости от сферы деятельности. Структуру молодежи с точки зрения экономической активности и занятости можно представить двумя группами – экономически активной и экономически пассивной молодежью, которые, в свою очередь, также содержат отдельные подгруппы. Экономически активная молодежь включает занятых в формальной экономике, безработных и занятых в теневой экономике. Экономически пассивная молодежь состоит из шести отдельных групп: тех, кто учится в учебных заведениях (учащиеся средних школ, ПТУ, студенты вузов); военнотру-



щие срочной службы; занятые воспитанием детей; заняты в городских домашних хозяйствах; лица, которые не имеют необходимости в трудоустройстве; маргинальные группы (лица, которые отчаялись найти работу, осужденные, бомжи) [7].

Рассматривая структуру молодежи по видам деятельности, следует акцентировать внимание на некоторых ее особенностях. Эта категория людей совершает выбор профессии и сферы реализации своих способностей, интеграцию в общество и завершает социализацию и становление. Огромная часть данной категории населения не принимает участия в трудовой деятельности, а учится в системе образования (учащиеся средних школ, профессионально-технических училищ, студенты высших учебных заведений). Последние исследования показывают, что школьная молодежь недостаточно ориентируется в мире профессий, не знакома с требованиями современного рынка труда и актуальными для своего региона видами деятельности [3, с. 27].

Социальная сущность безработицы среди молодежи заключается в том, что вынужденно неработающие молодые люди, которые живут не за свои средства, а за счет помощи семьи, маргинализируются, не находя самовыражения в труде, и если безработица становится длительной, то постепенно теряется приобретенный профессионализм, производственные навыки, усиливается неверие, что может приводить к деградации молодой личности. Именно для такой категории безработной молодежи важно подготовить социальных работников на основе проективного научного подхода.

Наименее разработанной остается проблема социальной адаптации одаренной молодежи из маргинальных семей. Молодые люди с неординарными способностями, а соответственно и особенными потребностями не всегда оказываются востребованными в современном украинском и польском обществах. Об этом свидетельствуют результаты изучения опыта социально-педагогической работы с детьми и молодежью из маргинальных семей.

Л. Горбань [5, с. 44] определяет успешность социально-педагогической работы с безработной молодежью с учетом таких научных подходов: деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный. Личностно ориентированный научный подход, по ее мнению, заключается в использовании психологических основ социально-педагогической работы с безработной (маргинальной) молодежью. Но, Л. Горбань не рассматривает способности, интересы и личностно-ценностные жизненные проекты, которые яв-

ляются регуляторами поведения одаренной молодежи. По нашему мнению, личностно-ценностные жизненные проекты одаренной молодежи из маргинальных семей нужно рассматривать, как субъективный регулятор профессионализации одаренной личности.

Как доказывает О. Гончарова, необходимость оказания помощи молодежи в реализации жизненных проектов, в управлении процессом профессионального самоопределения личности привела к появлению профессиональной ориентации [4, с. 42–43]. Но, к сожалению, профориентация осуществляется в Украине бессистемно с учетом психодиагностики способностей молодых людей, осуществляемой психологами. Педагогической диагностике одаренности молодежи из маргинальных семей внимание в социально-педагогической работе почти не уделяется.

Социальные педагоги и социальные работники призваны ознакомить детей и молодежь с маргинальных семей с различными способами самопроектирования их личностей.

По нашему мнению, самоактуализация и самореализация через профессию – это весомая составляющая успешной карьеры. Сложность определения сущности понятия «профессиональная ориентация» связано с существованием близких понятий (самоактуализация, самореализация, самоосуществление), которые часто раскрываются «через увлеченность значимой работой» (А. Маслоу), через «дело», которое делает человек (К. Ясперс). В. Франкл определяет полноценность человеческой жизни через его способность «выходить за пределы самого себя», а главное – находить новые смыслы в конкретном деле (в профессиональной деятельности) и во всей своей жизни [19]. В свою очередь, И. Кон [10], рассуждая о самоопределении и самореализации, связывает их с делом, которое выполняется, с деятельностью, отношениями с окружающими, с общением.

Важную роль в принятии молодежью решения относительно будущей карьеры играет социально-психологический реализм – способность определить соответствие своего «Я» с социальным пространством, средой жизнедеятельности, с которыми связан профессиональный рост.

Как считает А. Маркова, влияют на решения относительно карьеры и такие психологические образования, как концепция жизни и Я-концепция. В связи с этим важно помочь молодому человеку выработать адекватное представление о приобретенном жизненном опыте и о себе, что является важной предпосылкой дальнейшего успешного осуществления жизненных намерений [320].



Как утверждает В. Моргун [12, с. 29–31], самоактуализация – это всегда реальные поступки, которые представляют личностную активность и ответственность, способность к своевременному и оптимальному жизненному выбору. Она отождествляется с такими личностными проявлениями, как самоотдача, самовыражение, самоутверждение, свободное самораскрытие. Каждая реализованная возможность развертывания жизненных замыслов, планов, программ порождает новые идеальные модели потребностей будущего, выводя личность на новую ступень развития, преобразая и обновляя ее жизненный мир.

По мнению Е. Вахромова, самооценка и уровень притязаний человека формируются на протяжении всего его развития и очень трудно подлежат изменениям, а потому их влияние на душевное состояние человека, результативность и продуктивность его деятельности трудно переоценить. Только определенная самокритичность позволяет человеку осознать расхождение своих притязаний и реальных возможностей (самооценка) и осуществить их коррекцию. Однако такая коррекция легко осуществляется в направлении повышения притязаний и очень сложно – в направлении их снижения. Только включение человека в новую деятельность может дать радикальные изменения в самооценке [2, с. 68].

Социально-педагогическая работа с безработной молодежью должна включать ориентацию маргинальной личности на мир физического, социального и художественно-эстетического, академического труда, т. е. учитывать профили академической, эстетической и практической одаренности. Деятельностный научный подход к профориентации безработной молодежи заключается в выяснении возрастных потребностей молодежи в профессиональной деятельности, возрастной мотивации относительно социального статуса и трудового поведения.

Знание этих специфических особенностей молодежи, как группы трудовых ресурсов, должно сыграть существенную роль при решении проблем молодежной занятости в разработке новых методик и социальных технологий включения различных групп молодежи в рынок труда и их адаптации к его условиям и требованиям.

Исследуя проблему социально-педагогической работы с безработной (маргинальной) молодежью, Л. Горбань выделила три основных периода в самоактуализации молодежи: первый – это период поиска, когда молодой человек определяет, кем быть, каким быть, какую профессию, специальность избрать, где реализовать свои способности;

в течение второго периода молодой человек интегрируется в общество; начинается трудовая деятельность юношей и девушек в любой сфере – на производстве, в науке, культуре и др.; в третий период начинается интенсивная творческая работа молодого человека, завершается его социальное становление (когда в основном избрана специальность, получено образование, приобретены профессиональные навыки, создана семья, есть собственное жилье) [5].

Ю. Василькова и Т. Василькова отмечают, что, не реализуя свой потенциал, не включаясь в различные виды трудовой деятельности, в процессе которой человек осознает себя в обществе как личность, не может происходить социальное становление личности. Ведь этот процесс возможен только в результате воспитания, обучения и самовоспитания, когда человек самостоятельно определяет для себя цели, достигает их и адекватно воспринимает свое место в обществе [1, с. 51].

С целью преодоления явления безработицы среди маргинальной молодежи мы проанализировали основные научные подходы к проведению профориентационной работы с данной категорией населения: социально-экономический подход предусматривает анализ потребностей общества в различных профессиях и особенно регионального рынка труда, но с учетом призвания безработных, выяснения перспектив в трудовых ресурсах. Работа по призванию обеспечивает максимальную отдачу, соответственно дает лучший экономический эффект; психофизиологический подход предполагает обеспечение выбора такой профессии, которая максимально соответствует психофизиологическим характеристикам каждого конкретного лица из безработной молодежи; психолого-педагогический подход включает формирование у безработных интереса к будущей профессии [15; 18; 132].

Что касается социально-педагогической работы с безработной молодежью, здесь существуют разные подходы (педагогический, психологический, социологический) к определению понятия «профориентационная работа» (Н. Гончарова [4], Н. Захаров [8], Е. Климов [9], М. Тименко [18]). Это объясняется комплексным характером данной работы, а потому определение ее сущности дается исследователями по-разному.

Изучение научных подходов к определению понятия «профориентационная работа» позволило раскрыть сущность феномена «профориентационная работа с маргинальной молодежью». В ходе анализа теоретических источников, нормативной и методической научной литературы относительно



цели, задач и особенностей организации профориентационной работы нами определена сущность понятия «профориентационная работа с маргинальной молодежью», как комплекса организационно-правовых, финансово-экономических, социально-культурных и информационных мероприятий, направленных на социально исключенную молодежь, на полноценную реализацию государственных гарантий и местных инициатив в сфере обеспечения гармоничного включения молодежи в общественные процессы и инициативы, что приносят доход и дают шанс получить экономическую свободу, способствуя росту уровня социализации и самоутверждения маргинальной личности. При этом отмечается, что современная маргинальная молодежь, в свою очередь, должна быть не только пассивным потребителем государственных благ, но и активным участником всех общественных процессов.

Выводы. Успешная социально-педагогическая работа с молодежью из маргинальных семей состоит в следующем: происходит интеграция усилий субъектов социально-воспитательной деятельности; расширяется диапазон возможностей воспитательного воздействия на личность; специально моделируются и создаются условия для самореализации и самоутверждения личности, проявляется неповторимость индивидуальности ребенка, создаются условия гуманизации межличностных отношений и т. д.

Итак, «социально-педагогическая работа с безработной (маргинальной) молодежью» – это адекватная реализация совокупности знаний, умений и характерных черт специалиста по профориентационной работе при выполнении определенных действий через собственное отношение, то есть, через выполнение продуктивной социально-творческой деятельности.

Свои особенности имеет и социально-педагогическая работа с маргинальными лицами школьного возраста. Мы рассматриваем ее, как оказание помощи ребенку со стороны педагогов и общества в осуществлении процесса социальной адаптации и социальной интеграции с целью раскрытия индивидуально заданных способностей и талантов при условии принятия ребенком интересов и норм общества для участия в его дальнейшем активном преобразовании в деятельности субъекта, что гарантирует самоактуализацию маргинальной молодежи школьного возраста.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студ. высш.

пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 440 с.

2. Вахромов Е.Е. Развитие теории самоактуализации в отечественной педагогике и психологии / Е.Е. Вахромов – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – 145 с.

3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – К., 1988. – 144 с.

4. Гончарова Н.О. Основи професійної орієнтації / За ред. В.Ф. Моргуна. Навчальний посібник. – К.: Видавничий дім «Слово», 2010. – 168 с.

5. Горбань Л.В. Профориєнтаційна робота з безробітною молоддю: навч. посібник / Л.В. Горбань / за заг. ред. А.Й. Капська – К.: Інформаційні системи, 2013. – 174 с.

6. Долішний М.І., Злупко С.М., Бондар І.К., Бідак В.Я. та ін. Трудовий потенціал і зайнятість: теоретичні основи та регіональні особливості / НАН України, Інститут регіональних досліджень НАН України. – К., 1997. – 422 с.

7. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні: Закон України від 05.02.1993 р. № 2998-ХІІ // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – № 16. – 167 с.

8. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников: учебное пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1988. – 272 с.

9. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации // Знание. Сер. «Педагогика и психология». – 1983. – № 2. – 96 с.

10. Кон И.С. Открытие «Я» / Кон И.С. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.

11. Кучер Г.М. Соціально вразливі категорії населення і ринок праці в сучасних умовах // Україна: аспекти праці. – 2002. – № 1. – С. 21–26.

12. Моргун В.Ф. Психологічний супровід професійної орієнтації // Психолого-педагогічний супровід профілізації освіти: теорія і практика. Мат-ли Всеукр. н.-п. конф. (Полтава, 10–11 грудня 2008 р.) / За ред. В.Ф. Моргуна. – Полтава: ПОПО ім. М.В. Остроградського, 2008. – С. 29–31.

13. Піддячий М.І. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до професійного самовизначення у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2002. – 18 с.

14. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 480 с.

15. Руткевич М.Н. Социальная ориентация выпускников средней школы // Социол. исслед. – 1994. – № 12. – С. 53–58.

16. Сидоренко В.К. Наукові основи професійного самовизначення школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.

17. Социальная педагогика: малая энциклопедия / Под ред. проф. И.Д. Зверевой. – М.: Финансы и статистика, 2008. – 336 с.

18. Тименко М.П., Мельник О.В. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах ринку праці // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 109–116.

19. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д.А. Леонтьева, М.П. Папуша, Е.В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.



УДК 37.013.42-053.6-058.64

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ НЕПОВНОЛІТНІХ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ (СЖО)

Сосюра М.О., аспірант
кафедри соціальної педагогіки
Харківська державна академія культури

У статті розкрито зміст поняття «соціальна суб'єктність». Автором розглянуто проблему формування соціальної суб'єктності неповнолітніх, які опинилися в складних життєвих обставинах. В статті теоретично обґрунтовано критерії, показники та рівні, що передбачають можливість вимірювання сформованості соціальної суб'єктності неповнолітніх, які опинилися в складних життєвих обставинах, з використанням відповідних емпіричних методів і методик.

Ключові слова: соціальна суб'єктність, неповнолітні, які опинилися в складних життєвих обставинах, критерії, показники та рівні сформованості соціальної суб'єктності неповнолітніх.

В статье рассматривается понятие «социальная субъектность». Автором рассмотрена проблема формирования социальной субъектности несовершеннолетних, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах. В статье теоретически обоснованы критерии, показатели и уровни, предусматривающие возможность измерения сформированности социальной субъектности несовершеннолетних, оказавшихся в сложных жизненных обстоятельствах, с использованием соответствующих эмпирических методов и методик.

Ключевые слова: социальная субъектность, несовершеннолетние, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах, критерии, показатели и уровни сформированности социальной субъектности несовершеннолетних.

Sosiura M.O. CRITERIA AND FORMATION INDICATORS OF SOCIAL SUBJECTIVITY OF JUVENILES WHO FIND THEMSELVES IN THE DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES (DLC)

The article deals with the concept of “social subjectivity”. The author considers the problem of social subjectivity formation of juveniles who find themselves in the difficult life circumstances. The article theoretically grounded the criteria and the performance levels that provide the opportunity to measure the social subjectivity formation of juveniles who find themselves in the difficult life circumstances, using appropriate empirical methods and techniques.

Key words: social subjectivity, juveniles who find themselves in difficult life circumstances, criteria, indicators and levels of juveniles social subjectivity.

Постановка проблеми. Рушійною силою для розбудови української демократичної держави на шляху інтеграції в європейський простір є підростаюче покоління, яке має бути соціально-активним, здатним здійснювати самостійний вибір і приймати адекватні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях, тобто виступати дієвим суб'єктом своєї життєдіяльності. У зв'язку з цим проблема формування соціальної суб'єктності неповнолітніх набуває все більшої актуальності.

Проте люди, які опинилися в складних життєвих обставинах (далі – СЖО) у віці 14–18 років, виступають групою, що створює проблему для суспільства, оскільки у цьому віці здатні до усвідомлення проблем, що виникли, до встановлення і розуміння причин їх виникнення, проте не здатні самостійно їх вирішити через причини об'єктивного і суб'єктивного характеру. У зв'язку з цим саме неповнолітні, як правило, «кидають виклик» суспільству, не виконую-

чи свої соціальні ролі, використовуючи асоціальну й протиправну поведінку, застосовуючи агресію та жорстокість, порушуючи норми та правила поведінки, практикуючи ризиковану поведінку (вживають алкоголь, психоактивні речовини, проводять вільний час у небезпечних місцях, мають нерозбірливі та незахищені статеві контакти тощо).

У зв'язку з тим, що неповнолітні діти неспроможні в повній мірі бути суб'єктами своєї життєдіяльності, пошук шляхів забезпечення формування соціальної суб'єктності неповнолітніх, які опинилися в СЖО, є важливим завданням соціально-педагогічної науки і практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений аналіз теоретичних досліджень проблеми формування та розвитку соціальної суб'єктності особистості свідчить про те, що це питання знаходиться у полі зору вчених різних галузей. З психологічної точки зору її досліджують такі науковці, як А. Бондар, Ю. Журат, В. Зарицька, С. Кузікова,



І. Ожерельєва, І. Сиромятнікова, В. Циба. У соціологічному аспекті ця проблема висвітлюється у працях О. Злобіної, О. Піменової, Л. Сокурянської та інших. На соціальну суб'єктність як характеристику особистості під час навчання та виховання звертали увагу такі представники педагогічної науки, як Є. Бондаревська, Т. Гущина, І. Зверева, Т. Дорошенко, Н. Максимовська, Л. Мардахаєв, В. Нікітін, Ж. Петрочко, О. Рассказова, А. Рижанова, Г. Селевко та інші.

Водночас теоретичного обґрунтування потребує проблема визначення критеріїв, показників та рівнів вимірювання сформованості соціальної суб'єктності неповнолітніх, які опинилися в СЖО.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у теоретичному обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів сформованості соціальної суб'єктності неповнолітніх, які опинилися в СЖО, як критеріально-діагностичної бази для вимірювання результативності процесу формування цієї важливої особистісної характеристики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування у підростаючого покоління соціальної суб'єктності є важливим завданням сучасного суспільства, що приводить до активізації роботи соціальних інститутів, спрямованої на створення умов для розвитку соціальної активної особистості, яка здатна виступати творцем власного життя та готова брати участь у суспільно-корисній діяльності.

Проведений теоретико-методологічний аналіз соціологічних, психологічних, педагогічних, соціально-педагогічних наукових праць щодо визначення й характеристики «суб'єктності» як соціальної якості особистості дає змогу стверджувати, що суб'єктність є інтегративною характеристикою людини, яка виявляється в її ціннісних орієнтаціях, стратегічному життєвому виборі, цілеспрямованій соціальній активності та соціальній відповідальності. При цьому суб'єктність має розглядатися як невід'ємна складова суспільних перетворень, в якій особистість виступає не споживачем, а самостійним, інноваційним джерелом соціальних змін, творцем нового й експертом інновацій. В основі цієї характеристики лежить індивідуалізація особистості та ставлення людини до себе як до діяча, який здатний здійснювати зміни в самому собі та у світі інших людей.

Визначено [6], що особистість, якій притаманна суб'єктність, є носієм певних характеристик: володіння необхідними знаннями, вміннями та навичками для самореалізації у суспільстві; зацікавленість

у результатах своєї діяльності та усвідомлення відповідальності за неї; мотиваційність, тобто вона має мотив діяльності та здатність до ініціації активності; активність – здатність особистості брати участь у життєдіяльності та реалізовувати власні здібності; саморегуляція – свідоме регулювання власної поведінки; здатність до самостійного вибору типу діяльності, цілей та засобів їх досягнення.

Відповідно до визначених характеристик суб'єктності та думок науковців, які досліджували критерії оцінювання результату соціально-виховного процесу залежно від предмета вивчення [1; 2; 4; 5; 7], можна визначити критерії, показники та рівні сформованості соціальної суб'єктності неповнолітніх, які опинилися в СЖО.

Слід зазначити, що критерій – це конкретна ознака, індикатор, на основі якого проводиться оцінка або класифікація чого-небудь, визначається значимість або незначимість в стані об'єкту. Таким чином, якщо критерії визначають об'єктивну спрямованість ефективності, то показник як компонент критерію визначає сутність якостей процесу та спрямований на реалізацію запланованого результату [3, с. 57].

О. Рассказова, досліджуючи проблему розвитку соціальності як комплексну характеристику індивіда, у якій поєднуються соціальні знання, вміння, навички, ціннісні й життєві орієнтації, соціальні емоції та яка отримує реалізацію і вдосконалення у поведінці особистості, визначила структуру соціальності як результат соціального виховання: соціальний досвід, ціннісні орієнтації, соціальні якості й емоції, суб'єктність та соціальна поведінка. Відповідно до визначеної структури автор виокремила критерії та показники оцінки соціальності учнів. Когнітивний критерій, що передбачає соціально-комунікативну компетентність, соціальні знання та успішність учнів у класному колективі; ціннісно-самооцінний критерій, показниками якого є соціальні цінності та етичні уявлення, адекватність саморозуміння особистості, переконання оточуючих, які вплинули на розвиток і становлення особистості дитини в процесі її соціалізації; емоційно-особистісний критерій, показниками якого є розвиток соціальних якостей, здібностей та соціальних емоцій; показниками практично-діяльностного критерію є соціальні вміння, соціальна поведінка та соціальна активність особистості у суспільстві [5, с. 17].

Т. Окушко, досліджуючи питання корекції девіантної поведінки підлітків, визначила, що критерієм когнітивного компоненту є морально-поведінкові орієнтири і знання, а показником – самооцінка та мораль-



на компетенція. Наступним компонентом є емоційно-ціннісний, автор визначила, що його критерієм є позитивна спрямованість підлітка, а показником – морально-ціннісне ставлення до норм, вчинків, поведінки та формування емоційної й комунікативної компетентностей. Критерієм поведінково-регулятивного компоненту є суб'єктивний контроль поведінки, а показником цього компоненту є володіння вміннями і навичками саморегуляції та здатність до самоконтролю та самокерування поведінкою. Дослідник вважає, що всі вищеперераховані компоненти «є основою для подолання девіантної поведінки через забезпечення впливу на розвиток морально-правової самосвідомості, підвищення рівня вихованості і загальної культури підлітків» [4, с. 8–9]. Таким чином, моральна позиція особистості є фактично реалізованою формою суб'єктивної сутності, у якій виявляються інтереси, мотиви й установки, що втілюються у поведінці підлітка, тобто вона дає змогу неповнолітньому вести нормальний спосіб життя, при цьому свідомо й ефективно виконувати різні соціальні ролі.

Науковець Ю. Клочан в дослідженні проблеми соціальної адаптації учнів ПТНЗ визначила критерії, керуючись психологічними й соціальними особливостями розвитку учнів та соціально-педагогічним підходом, яким передбачено розвиток соціальності соціальних суб'єктів у процесі їхньої адаптації. Як критерії ефективності процесу соціальної адаптації автор виокремила: ціннісний, що передбачає засвоєння учнями соціально-професійних та загально-соціальних цінностей; якості особистості – в особистості необхідно розвивати соціальну активність та соціальну відповідальність, оскільки вони сприяють позитивному освоєнню у новому соціальному середовищі; поведінковий, який відображає засвоєні учнем цінності та соціальні якості у поведінці; самоставлення, оскільки оптимізація таких якостей, як самоповага, невисока аутосимпатія, виражений самоінтерес, сприятиме соціальній адаптації учнів, адже від того, як людина ставиться до себе та чого чекає від інших, залежить розвиток її самосвідомості та прагнення завоювати цінності [2, с. 10–11].

Науковець А. Аніщенко, досліджуючи проблему соціалізації старшокласників, визначила критерії соціальності, до яких можна віднести: 1) соціальну активність, показниками якої є мотивація, ініціативність, цілеспрямованість, участь у соціальній діяльності; 2) соціальну відповідальність як контроль своєї поведінки, усвідомлення обов'язку, дотримання прийняття норм і правил, готовність відповідати за свої вчинки; 3) толерантність,

показниками якої є толерантне ставлення до навколишнього світу, повага, сприйняття інших культур, форм вираження й прояву індивідуальності [1, с. 11].

А. Суханова критеріями ефективності процесу соціально-педагогічної реабілітації підлітків визначає розвиток соціальних цінностей (засвоєння підлітками родинних, громадських, державних цінностей); соціальних якостей (соціальна активність, соціальна відповідальність, толерантність, милосердя, альтруїзм щодо життя, прийняття норм і правил поведінки притулку); просоціальної поведінки (налагодження взаємовідносин із соціальним оточенням, участь у житті закладу та у дозвільних заходах, дотримання здорового способу життя) [7].

Отже, проведений аналіз соціально-педагогічної літератури щодо дослідження критеріїв оцінювання результату соціально-виховного процесу в залежності від предмета вивчення дає змогу стверджувати, що в соціальній педагогіці критеріями є соціальні цінності (державні, громадські, родинні), соціальні якості (соціальна активність й відповідальність, толерантність) та соціальна поведінка (участь у суспільно-корисній діяльності, дотримання здорового способу життя тощо). Зважаючи на предмет нашого дослідження та психологічні й соціальні особливості розвитку дітей, які опинилися в СЖО, доходимо висновку, що ефективність процесу формування соціальної суб'єктності неповнолітніх залежить від рівня соціальності підлітка, тобто сформованості соціальних якостей, від яких залежить його життєва позиція, розвиток соціальних якостей та просоціальної поведінки.

Складність оцінки рівня сформованості соціальної суб'єктності полягала в тому, що вона не знаходить самостійного прояву в діяльності, а є комплексною якістю, яка включає сформовані цінності, соціальні якості та власне активність в суспільно-корисній діяльності.

На основі вищезазначеного визначаємо такі критерії і показники сформованості соціальної суб'єктності підлітків, що опинилися в СЖО: мотиваційно-ціннісний, особистісний та когнітивно-поведінковий критерії, до кожного з яких були визначені показники відповідно до високого, середнього та низького рівнів сформованості соціальної суб'єктності. Залежно від прояву сукупності виокремлених показників узагальнено характеристику рівнів сформованості соціальної суб'єктності підлітків, що опинилися в СЖО.

1) Високий рівень характеризується стійкою сформованістю мотивації на досягнення успіху до зміни поведінки та подолання СЖО;



активною участю у подоланні СЖО; розвиненістю таких соціальних якостей, як ініціативність, соціальна активність, соціальна відповідальність; визнанням та усвідомленням соціальних цінностей; активною участю у суспільно-корисній діяльності; сформованою здатністю до самоконтролю та саморегуляції власної поведінки, що виявляється у ціннісному ставленні до власної особистості та оточуючих, в адекватних взаємовідносинах із соціальними оточенням; прагненням до співробітництва у діяльності, дотриманням правил поведінки та здорового способу життя.

2) Середній рівень характеризується невизначеним ставленням до зміни поведінки та подолання СЖО, тобто людина бере участь у вирішенні ситуації, проте не проявляє наполегливості, при цьому існує тенденція до мотивації досягнення успіху; нестійким визнанням соціальних цінностей. Участь у суспільно-корисній діяльності ситуативна або пасивна, при цьому ініціативність, соціальну активність та соціальну відповідальність проявляє епізодично. Неповнолітній розуміє, як поводитися у суспільстві, проте іноді веде себе некеровано, має періодичні труднощі у взаємовідносинах із соціальним оточенням. Спостерігається тенденція до зменшення проявів небезпечної поведінки, проте стійкого дотримання здорового способу життя немає.

3) Низький рівень характеризується несформованою мотивацією на досягнення успіху, зміну поведінки та подолання СЖО, отже, людина очікує, щоб ситуація вирішилась без її участі; невизнанням та неусвідомленням соціальних цінностей. Участь у суспільно-корисній діяльності за власним бажанням не бере, тому рідко проявляє ініціативність, соціальну активність, соціальну відповідальність й частіше очікує доручень. Внутрішній контроль недостатньо сформований, тому має проблеми у взаємовідносинах із соціальним оточенням, не розуміє, як поводитись у суспільстві, недотримується правил поведінки, веде асоціальний спосіб життя.

Для діагностування рівнів сформованості соціальної суб'єктності неповнолітніх використовувались пасивні й активні емпіричні методи: спостереження, опитувальники, тестування, експертні оцінки, бесіди, інтерв'ю, аналіз результатів діяльності, а також спеціально підібраний комплекс діагностичних методик, адаптованих до мети дослідження.

З метою визначення рівня мотиваційно-ціннісного критерію щодо визнання та усвідомлення цінностей, сформованості мотивації на досягнення успіху та подолання СЖО використовували експрес-діагностику соціальних цінностей особистості Н. Фе-

тискіна та опитувальник А. Реана «Мотивація успіху і страх невдач». Для визначення рівня сформованості за особистісним критерієм застосовували методику «Стильова саморегуляція поведінки людини» В. Моросанової та тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва. Оскільки когнітивно-поведінковий критерій передбачає безпосередню участь неповнолітнього в суспільно-корисній діяльності, то з метою визначення рівня за цим критерієм використовували емпіричні методики, провідними серед яких були спостереження за дитиною і її поведінкою, метод експертних оцінок.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, узагальнивши досвід науковців щодо визначення особливостей соціальної суб'єктності як особистісної характеристики, взявши до уваги специфіку соціальної суб'єктності підлітків, що опинилися в СЖО, ми теоретично обґрунтували критеріально-діагностичну базу для визначення рівнів сформованості соціальної суб'єктності неповнолітніх в СЖО для використання в експериментальній частині дослідження для з'ясування змін під час упровадження розробленої програми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніщенко А. Педагогічні умови соціалізації старшокласників у територіальній громаді : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / А. Аніщенко ; Луган. нац. ун-т імені Т. Шевченка. – Луганськ, 2010. – 20 с.
2. Клочан Ю. Педагогічні умови соціальної адаптації учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ю. Клочан ; Луган. нац. ун-т імені Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.
3. Моніторинг в соціальній роботі. – К. : Главник, 2006. – 144с.
4. Окушко Т. Соціально-педагогічні умови корекції девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Т. Окушко ; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2009. – 19 с.
5. Рассказова О. Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. Рассказова ; Луган. нац. ун-т імені Т. Шевченка. – Луганськ, 2014. – 44 с.
6. Сосюра М. Взаємодія соціальних служб з розвитку соціальної суб'єктності неповнолітніх в центрах реабілітації / М. Сосюра // Культурологія та соціальні комунікації: інноваційні стратегії розвитку : матер. міжнар. наук. конф. (26–27 листопада 2015 р.) / відп. за випуск Н. Кушнарєнко. – Х. : ХДАК, 2015. – С. 101.
7. Суханова А. Критерії ефективності процесу соціально-педагогічної реабілітації безпритульних підлітків / А. Суханова // Вісник Харківської державної академії культури. – 2012. – Вип. 36. – С. 287–293.



УДК 37.013.42

ФАКТОРИ РИЗИКУ ЩОДО АЛКОГОЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ТА МОЛОДІ

Спіріна Т.П., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

*Інститут людини
Київського університету імені Бориса Грінченка*

Щендригін О.М., магістр
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

*Інститут людини
Київського університету імені Бориса Грінченка*

В умовах трансформаційних процесів в українському суспільстві актуальності набуває проблема масового залучення молоді до вживання наркотичних речовин, алкоголю та тютюну, результатом чого є непоправна шкода здоров'ю, деградація особистості, руйнування сім'ї, велика матеріальна і моральна шкода суспільству. Проблема наркоманії та алкоголізму набуває загрозливого характеру в Україні та має всі риси епідемічного процесу. Незважаючи на зовні активну антиалкогольну пропаганду й агітацію, кількість осіб, особливо підлітків і молоді, які залучаються до шкідливих звичок, з кожним роком прогресивно зростає. У статті авторами проаналізовано причини вживання алкоголю й обґрунтовано фактори ризику щодо алкоголізації підлітків та молоді.

Ключові слова: *алкоголізація, залежність, підлітки, фактори ризику, фахівці соціальної сфери.*

В условиях трансформационных процессов в украинском обществе большое значение приобретает проблема массового привлечения молодежи к употреблению наркотических веществ, алкоголя и табака, результатом чего является непоправимый вред здоровью, деградация личности, разрушение семьи, большой материальный и моральный вред обществу. Проблема наркомании и алкоголизма приобретает угрожающий характер в Украине и имеет все черты эпидемического процесса. Несмотря на внешне активную антиалкогольную пропаганду и агитацию, количество лиц, особенно подростков и молодежи, которые привлекаются к вредным привычкам, с каждым годом прогрессивно растет. В статье авторами проанализированы причины употребления алкоголя и обоснованы факторы риска алкоголизации подростков и молодежи.

Ключевые слова: *алкоголизация, зависимость, подростки, факторы риска, специалисты социальной сферы.*

Spirina T.P., Schendryhin A.M. RISK FACTORS FOR ALCOHOL ABUSE ADOLESCENTS AND YOUNG

In terms of transformation processes in Ukrainian society, great importance is the problem of mass attraction of young people to use drugs, alcohol and tobacco, resulting in irreparable injury, degradation of personality disintegration of the family, great material and moral damage to society. The problem of drug addiction and alcoholism becomes threatening in Ukraine and has all the features of epidemic process. Despite the seemingly active anti-alcohol propaganda and agitation, the number of people, especially teenagers and young people are involved in bad habits, every year progressively growing. The article analyzes the causes of alcohol use and reasonably risk factors for alcohol abuse adolescents and youth.

Key words: *alcoholism, addiction, adolescents, risk factors, social experts.*

Постановка проблеми. Явище вживання та поширення алкогольних напоїв є гострою проблемою для українського суспільства. Особливо уразливою групою населення щодо вживання алкогольних напоїв є підлітки та молодь. Саме тому створення умов для здорового способу життя, активізація профілактичної діяльності, підсилення гігієнічного виховання молоді є пріоритетним напрямом соціальної політики України.

Однак дані статистики свідчать про те, що зростання в Україні кількості дітей та підлітків, які зловживають психоактивни-

ми речовинами, набула характеру епідемії, зумовивши низку нових соціальних, економічних, медичних, юридичних проблем. За даними Українського інституту соціальних досліджень, 30% учнівської молоді мають досвід тютюнопаління, перейшли від спроб до звички палити щодня 7% учнівської молоді. Хоча б один раз у житті вживали алкогольні напої 44,8% учнів (від 13,7% 10-річних учнів до 76,2% – 17-річних). Майже кожен десятий підліток віком 13–17 років вживав марихуану протягом життя [4]. Складається враження, що не вживати психоактивні речовини в дитячому



і підлітковому середовищі стало чимось не-престижним, несучасним. Життєві успіхи, духовне збагачення, комунікаційні реакції, сексуальна поведінка все частіше розглядаються підлітками з позиції наркотичного та алкогольного сп'яніння.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема проявів негативних явищ вивчалася у різноманітних соціологічних, психологічних, соціально-педагогічних наукових працях таких авторів, як М. Вебер, Е. Дюркгейм, П. Сорокін, Б. Братусь, Л. Божович, Л. Виготський. Слід зазначити, що вивченням та дослідженням проблеми поширення таких негативних явищ, як алкоголізм, наркоманія, тютюнопаління серед молоді, займалися З. Зайцева, В. Оржеховська, А. Личко, В. Битенский, О. Пилипенко та інші науковці.

Різні аспекти соціально-педагогічної роботи щодо попередження вживання психоактивних речовин підлітками розглянуто в дисертаційних дослідженнях О. Вакулєнко, О. Галагузова, Н. Зимівець, С. Кириленко.

Питання формування здорового способу життя з позицій медицини розкрито в роботах М. Амосова, Н. Артамонова, А. Леонтєва, Ю. Лісіцина; психолого-педагогічні аспекти формування мотивації до здорового способу життя у підлітків розглянуті в дослідженнях Т. Бойченко, В. Вілюнас, С. Занюк, Т. Кудріної, С. Лапаєнко.

Постановка завдання. Аналіз існуючої тенденції збільшення чисельності негативних явищ в молодіжному середовищі засвідчує необхідність більш детального дослідження різних аспектів попередження вживання психоактивних речовин підлітками та молоддю. Це і спонукало нас до здійснення аналізу факторів ризику алкоголізації підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з найгостріших проблем сьогодення є поширення негативних явищ в молодіжному середовищі. До них ми можемо віднести молодіжне безробіття; дитячу і підліткову бездоглядність та безпритульність; погіршення стану здоров'я молоді; недотримання значною частиною молодих людей норм здорового способу життя; агресивну поведінку підлітків і молоді, насильство у молодіжному середовищі тощо.

Статистичні дані поширення негативних явищ в молодіжному середовищі відображають масштабність їх руйнування: 90% усіх підлітків мають відхилення в загальному стані здоров'я, з них 20% мають по два захворювання та більше. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, українська молодь посідає перше місце у світі в

рейтингу споживання алкоголю серед дітей і молоді [2].

Сучасні дослідники проблеми виникнення шкідливих звичок у особистості визначають, що не існує оптимального діагностичного методу та єдиної моделі визначення їх причин. І саме тому ми маємо дуже різні думки про причини вживання алкоголю, тютюну та наркотиків: від простої цікавості до бажання зробити наперекір, від групового примусу до відсутності тепла та захищеності у батьківському домі. Спустошення та ізоляція у суспільному житті відповідальні за це зло так само, як багатство, достаток, небагатий вибір видів дозвілля, безробіття молоді та багато іншого.

Випадки епізодичного чи помірною вживання алкогольних напоїв без розвитку залежності від них носять назву алкоголізації або періодичної алкоголізації [3, с. 15].

На думку таких дослідників, як Є. Дюбін, В. Міхлін, алкоголізація – це негативне соціальне явище, сутність якого полягає у залученні до надмірного споживання алкоголю окремих груп населення. Д. Колесов та С. Турцевич алкоголізацію визначають як соціальне явище, яке охоплює все, що пов'язано з алкогольними виробами, їхнім вживанням і його соціальними наслідками [6].

Алкоголь – речовина, що при одноразовому вживанні може викликати приємний психічний стан, впливаючи на органи сприйняття та мислення, почуття та поведінку людини [5, с. 4], а при систематичному – психічну та фізичну залежність [3, с. 15].

Отже, рівень поширення алкогольних напоїв у підлітковому середовищі, яке характеризується виникненням нових соціальних груп, нових форм соціальних відносин, особливої субкультури і соціальних інститутів, ми можемо називати алкоголізацією підлітків.

Фактори ризику алкоголізації підлітків зазвичай пов'язують із їхніми особистісними якостями, специфікою виховання у сім'ї та школі, соціально-економічними, політичними та соціокультурними процесами в громаді та суспільстві.

Таким чином, ми можемо окреслити фактори ризику щодо вживання алкоголю підлітками. Їх можна об'єднати у п'ять груп: 1) особистісні фактори; 2) фактори сімейного впливу; 3) фактори шкільного середовища; 4) фактори впливу однолітків; 5) фактори впливу суспільства.

Особистісні фактори поділяються на біологічні та психологічні.

До біологічних факторів належать ступінь початкової толерантності, спадковість, стан здоров'я, органічні ураження головного мозку [5, с. 5].



У дослідженнях деяких зарубіжних науковців, що були виконані з залученням прийомних дітей, стверджується, що вживання алкоголю залежить від соціальних і психологічних чинників, але ступінь ризику розвитку алкогольної залежності обумовлений генетично. Біохімічна схильність включає в себе генетичні порушення (алкоген, дефіцит серотоніну, недостатня здатність мозку окисляти альдегіди), дефіцит поживних речовин, дисфункцію центральної нервової та ендокринної систем [1].

До психологічних факторів належать тип акцентуації характеру; підлітковий вік; наявність психічних аномалій, до яких, зокрема, належать підвищена навіюваність, пасивне підкорення, психічна незрілість думок, схильність до емоційних колізій, або ж навпаки, збудливість, жорстокість, виражена упертість, прагнення до незалежності та підкорення інших [5, с. 6].

Наявність вищезазначених рис провокує конфлікти з оточенням, схильність до уходів із дому, різних авантур. У випадку потрапляння таких осіб в оточення, де вживають алкоголь, вірогідність формування в них залежності є дуже високою, що пояснюється ослабленими вольовими імпульсами, значно зниженим почуттям самоконтролю та нездатністю протистояти негативному впливу навколишнього середовища [1].

До факторів сімейного впливу належать вживання алкоголю і наркотиків батьками й членами сім'ї; соціальна ізоляваність сім'ї; незадовільні житлові умови; безробіття батьків, бідність; конфлікти в сім'ї, жорстоке ставлення до дітей; непослідовність у вихованні дитини [5, с. 7]. У родинах з високим рівнем вживання алкоголю та інших наркотичних речовин підлітки швидше залучаються до нього. Виявлено, що у 82% батьків, які вживали алкоголь, діти-підлітки також вживали алкоголь, а у 72% батьків, що утримувалися від вживання алкоголю, діти-підлітки також утримувалися [6, с. 15]. Як тільки підлітки починають вживати алкоголь, ця звичка може підтримуватися через створення батьками сприятливих для вживання умов, демонстрування позитивного ставлення до такої поведінки дітей, а також через абсолютну неспроможність заборонити це та нездатність належним чином наглядати за дітьми. Відповідні моделі виховання дітей та організації сім'ї частково зумовлюються особистими психологічними труднощами батьків [6, с. 16]. Часті зміни місця проживання негативно впливають на підлітка, оскільки постійно виникає необхідність побудови стосунків з новими друзями, сусідами, однокласниками, з якими нерідко виникають труднощі і проблеми.

Наступним фактором є фактор шкільного середовища. Погана успішність та утиски з боку вчителів та однокласників, шкільна дезадаптація. Невдачі у навчанні підсилюють ризик зловживання алкоголем, наркотиками і вірогідність правопорушень. В учнів молодших класів навчальної школи здатність до соціальної адаптації є більш важливим фактором, який дає змогу прогнозувати вірогідність зловживання алкоголем і наркотиками, а також схильність до правопорушень. Підлітки, які не мають на меті продовжувати навчання, вступати до вищих навчальних закладів, мають більше шансів віддати перевагу саме алкоголю та наркотикам, виникнення стресових ситуацій у школі, низький рівень шкільної безпеки також є поштовхом до вживання алкогольних напоїв [5, с. 8].

Вагомими щодо алкоголізації підлітків є також фактори впливу однолітків. Серед чинників ризику вживання алкоголю у підлітковому віці одним із найбільш значимих соціальних чинників визнається наявність друзів, що вживають алкоголь. Він спрацьовує, якщо в родині склалися конфліктні відносини батьків між собою і з дітьми, має місце фізичне насильство над дітьми чи над кимось із батьків, втрата емоційної прихильності до батьків, відчуженість – усе це змушує підлітка шукати психічний комфорт у колі друзів. Також для підліткового віку характерні реакції групування з однолітками, коли знижується авторитет дорослих і актуалізуються взаємини з однолітками [2].

Назвемо фактори ризику на рівні суспільства. Нестабільна економічна ситуація, що характеризується зниженням життєвого рівня більшої частини населення, зменшенням ділової активності, істотний рівень безробіття, відсутність розуміння й усвідомлювання людьми умов для швидкого поліпшення ситуації призводять до стану так званої соціальної депресії, відсутності почуття особистої перспективи і значущості.

Рекламовані деякими засобами масової інформації високі стандарти індивідуального добробуту, що сформовані під впливом закордонної кіно- і телепродукції, здатні спричинити виникнення в частини психічно незрілої молоді імітаційних моделей поведінки.

До зазначеного слід додати відсутність цілісної інформаційної стратегії, що орієнтує молоде покоління країни на збереження власного здоров'я і працездатності як основного й обов'язкового фактора власного життєвого благополуччя. Необережне і найчастіше легковажне поводження з ма-



теріалами про алкоголь в окремих засобах масової інформації викликає нездоровий інтерес до споживання і споживачів, «позитивне» до них ставлення [2].

Також слід назвати доступність алкоголю, яка існує, не дивлячись на існуючу заборону щодо продажу алкогольних напоїв дітям до 21 року. Більшість продавців з метою збільшення доходу продовжують продавати підліткам алкогольні вироби і не несуть за це ніякої відповідальності. Купити слабоалкогольні напої сьогодні не складає великої проблеми. Місця продажу підлітки та молоді люди можуть вільно обговорювати один з одним, підказуючи, де порушуються правила продажу та не вимагають документи [5].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, ми можемо зробити висновок, що існує багато факторів ризику щодо вживання підлітками та молоддю алкогольних напоїв. Найчастіше жоден із цих чинників не приводить до алкоголізації сам по собі, але їх комбінація збільшує ризик першої спроби алкоголю і подальшої залежності. Проте вивчення факторів ризику та їх впливу допоможе фахівцям соціальної сфери, які працюють з підлітками та молоддю, по-

передити їх негативний вплив щодо алкоголізації шляхом створення системи захисних факторів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вієвський А. Біологічні передумови формування феномена вживання психоактивних речовин у дітей та підлітків в аспекті розробки комплексної багаторівневої системи його медико-соціальної профілактики / А. Вієвський // Український медичний альманах. – 2012. – Т. 15. – № 2. – С. 35–38.
2. Навчально-методичний комплекс з дисципліни «Психологія адиктивної поведінки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.naiu.kiev.ua/files/kafedru/up/NMK_1.doc.
3. Напреєнко О. Наркологія : [навчально-методичний посібник] / О. Напреєнко, Г. Сонник ; за заг. ред. А. Скрипнікова. – Полтава, 2005. – 424 с.
4. Профілактика вживання наркотиків серед учнівської та студентської молоді : [метод. посіб.] / [Т. Журавель, В. Самусь, К. Сергеева та ін.] ; за ред. Т. Журавель. – К. : ФОР Буря О., 2014. – 96 с.
5. Профілактика поширення наркозалежності серед молоді : [навчально-методичний посібник] / за ред. В. Бурлаки. – К. : Герб, 2008. – 224 с.
6. Сердюк О. Соціологічне визначення категорії наркотизму та пов'язаних з нею понять / О. Сердюк // Український соціум. – 2005. – № 4. – С. 46–51.



УДК 364.62:364.446

СОЦІАЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ У ТЕОРЕТИЧНОМУ КОНТЕКСТІ: СУТНІСТЬ І ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ

Швець Т.М., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології
Херсонський державний університет

У статті здійснена спроба проаналізувати соціальну дезадаптацію підлітків у теоретичному контексті як соціально-педагогічну проблему. Водночас розглянуто питання сутності і причин виникнення явища «соціальна дезадаптація підлітків». Наголошено, що шкільна неуспішність як наслідок соціальної дезадаптації є однією з найважливіших причин формування порушень поведінки учнів.

Ключові слова: соціальна дезадаптація, соціально-педагогічна занедбаність, шкільна неуспішність.

В статті предпринята попытка проанализировать социальную дезадаптацию подростков в теоретическом контексте как социально-педагогическую проблему. В то же время рассмотрены вопросы сущности и причин возникновения явления «социальная дезадаптация подростков». Отмечено, что школьная неуспеваемость как следствие социальной дезадаптации является одной из важнейших причин формирования нарушений поведения учащихся.

Ключевые слова: социальная дезадаптация, социально-педагогическая запущенность, школьная неуспеваемость.

Shvets T.M. SOCIAL EXCLUSION OF TEENAGERS IN THEORETICAL CONTEXT: ESSENCE AND CAUSES

The article attempts to analyze the disclosure of social exclusion of teenagers in the theoretical context of both social and educational problems. At the same time, the issues of the nature and causes of the phenomenon of “social exclusion of teenagers”. It is noted that school failure as a consequence of social exclusion is one of the most important reasons for the formation of student conduct violations.

Key words: social exclusion, socio-pedagogical neglect, school failure.

Постановка проблеми. Серед глобальних проблем оздоровлення суспільства особливе й дуже важливе місце посідає створення й запровадження в педагогічну практику працюючої системи профілактики та корекції соціально-психологічної й шкільної дезадаптації дітей. Труднощі в спілкуванні з такими підлітками – одна з найгостріших проблем, із якою останнім часом усе частіше стикаються соціальні педагоги.

Дезадаптація підлітків – одна з найактуальніших проблем сучасного суспільства через те, що відомості щодо поширення цього явища хоча й різняться, але однаково вражають, бо кожен із підлітків – майбутнє суспільства, держави, людства загалом; тенденція до зростання дитячої дезадаптації вказує на недостатність, непослідовність і теоретичну необґрунтованість кроків, спрямованих на вирішення цієї проблеми з боку держави та суспільства [7, с. 163].

Дезадаптовані діти вимагають допомоги, підтримки, захисту інших членів суспільства. Для того щоб їх захистити, необхідно насамперед їх зрозуміти. Для соціального педагога важливим є питання: куди дитина піде вночі, з ким буде завтра, хто простягне їй руку. Соціальному педагогові потрібно встигнути першому зрозуміти проблеми цієї дитини, відгукнутися на дитяче горе.

Ступінь розробленості проблеми. На сьогодні в Україні активується увага наукового вивчення поняття «дезадаптація». Питаннями соціально-педагогічної допомоги дезадаптованим підліткам займалися вчені: С. Бородуліна, В. Бочарова, Ю. Гапон, Р. Дахно, І. Дутчак, І. Зверєва, Ю. Клейберг, Н. Максимова, З. Сливка, Т. Тупяк, С. Хлебик, М. Шакурова; до проблем «дітей вулиці» зверталися О. Гуляр, З. Зайцева, Т. Зайчевська, А. Зінченко, А. Капська, Н. Максимова, Л. Моруга, С. Новік, О. Самолова та багато інших.

Отже, у суспільстві повинна приділятися увага дезадаптації підлітків і вчасно проводитись методика визначання рівня дезадаптації задля запобігання їй.

Мета статті – розглянути теоретико-методологічні засади проблеми соціальної дезадаптації підлітків.

Виклад основного матеріалу. Шкільна дезадаптація – це утворення неадекватних психологічних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання й поведінки, конфліктних стосунків із найближчим соціальним оточенням, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, порушень в особистісному розвитку [2].

Вивчення наукових джерел дало змогу встановити, що багато дослідників розгля-



дають фактори й умови, що призводять до ситуації дезадаптації. Так, серед численних факторів, які впливають на зниження рівня адаптації дітей і підлітків до соціуму, науковці виділяють сукупність педагогічного й, власне, шкільного впливів, яким належить провідна, вирішальна роль (Г. Кумаріна); проблеми, пов'язані з неуспішністю дитини в основному виді діяльності в період становлення характеру й у навчанні (Б. Алмазов, С. Белічева, І. Невський).

Дезадаптація трактується науковцями як процес, пов'язаний із переключенням із одних умов життя й, відповідно, звиканням до інших (Л. Бережнова). Учені: М. Вайнер, Ю. В'юнкова, І. Дем'янова, Л. Дзюбо, Г. Кумаріна, Н. Максимова, Р. Овчарова та інші – доводять, що діти відчувають стан дезадаптації під час систематичного шкільного навчання, причому вже на ранніх його етапах. Серед найбільш універсальних виявів дезадаптації називають емоційні порушення, невротичні реакції і стани (Т. Борисова, Н. Заваденко, А. Петрухін, Н. Мангеліс, Н. Суворіна, Т. Успенська).

До соціальних передумов належать такі: стійкість соціальних стандартів поведінки учня в школі, часту зміну шкіл (наприклад, у родині військових), надмірну перевантаженість шкільної програми через психофізіологічні особливості дитини (О. Корнеєв).

До соціальних факторів належать також сімейні (конфлікти, алкоголізм, рання психологічна депривація) та шкільні (конфлікт із педагогами, невраховання ними особистісних рис дітей, неприйняття в колективі однокласників) (І. Калачева) тощо.

Педагог М. Ісаченкова як передумову дезадаптації виділяє соціально-педагогічну занедбаність. У зв'язку із соціальним неблагополуччям зростає кількість дітей, що виховуються в умовах емоційної депривації, гіперопіки, бездоглядності, а нерідко й жорстокої поведінки. Батьки в таких випадках не несуть ніякої відповідальності за навчання та виховання своєї дитини. Цинізм, брутальність, незацікавленість і негативний соціальний приклад батьків негативно впливають на дітей, затримують і спотворюють їхній своєчасний морально-етичний і духовний розвиток, формування трудових і вольових установок.

Як одну з основних груп дітей, найбільш схильних до дезадаптації, Н. Максимова також розглядає педагогічно занедбаних учнів. Вона визначає педагогічну занедбаність як стійкий стан, що зумовлює властивість особистості підлітка, для якого характерна суперечливість розвитку:

а) непродуктивність, утрудненість діяльності й взаємин;

б) особливості поведінки, що виражаються в реакціях чи імітації наслідування негативним прикладам, реакціях компенсації чи заміщення своєї неспроможності в діяльності й відносинах із навколишніми, реакціях захоплення грою чи задоволення інших позитивних інтересів і схильностей у нерозумних межах, реакціях пристосування чи підпорядкування думці інших, реакціях виходу з-під опіки, позбавлення самостійності, насильства над особистістю, несприятливої психічної обстановки в родині;

в) домінуючий емоційний стан негативного характеру, що дезорганізує підлітка, робить його педагогічно важким [5, с. 136].

Отже, стійка шкільна неуспішність є однією з найважливіших причин формування порушень поведінки учнів. Проблеми важковихованості та труднощів у навчанні (Н. Вострокнутов, Н. Максимова, Р. Овчарова, В. Оржеховська); медико-біологічні, патохарактерологічні й соціопатичні дисфункції ускладнюють процес соціальної адаптації в будь-якому віці (В. Арбузова, О. Захаров). Період переходу молодших школярів до середньої ланки навчання, як правило, пов'язаний із певними ускладненнями як для дитини, так і для її батьків, учителів. Упродовж одного-трьох місяців відбувається процес адаптації, який не завжди позитивно позначається на успіхах дитини [3, с. 30].

До основних потреб належать такі: потреба в безпеці, фізіологічні потреби (у їжі, сні, відпочинку тощо), потреба в прийнятті й любові, у визнанні та повазі, потреба в самоствердженні, самовираженні й розвитку.

Дезадаптованість – це не процес, а стан, що виникає від незадоволення основних потреб у результаті використання неадекватних способів поведінки. При цьому виникає невроз або психопатія, що характеризується незбалансованістю на рівні організму в системі особистість-середовище. Стан балансу – це стан задоволеності потреб.

Ефективність процесу шкільної адаптації значною мірою визначає успішність навчальної діяльності, збереження фізичного й психічного здоров'я дитини [4, с. 124].

Аналізуючи педагогічну, психологічну літературу, ми бачимо, що останнім часом автори дуже часто використовують термін «шкільна дезадаптація». Термін «дезадаптація» позначає порушення пристосування організму до умов існування, передусім до соціального середовища. Шкільна дезадаптація – відмова дитини від відвідування школи, що викликана труднощами в засвоєнні програмного матеріалу, кон-



флітками з однолітками, учителями. Вона виявляється в низькій успішності, поганій дисципліні, розладі взаємин із дорослими та однолітками, появи негативних рис в особистості й поведінці, припадає саме на середні класи (10–16 років). У ході бурного росту та фізіологічної перебудови організму в підлітків може виникнути почуття тривоги, підвищена збудженість.

Нерідко симптоми дезадаптації зовні не виявляються, але дитина дуже боляче переживає всі шкільні проблеми (це супроводжується тривогою, відсутністю апетиту й розладом сну), тобто в неї спостерігаються реакція як активного, так і пасивного протесту. Це може виявитися в настороженості, невпевненості, агресивності без причини. Є різні варіанти шкільної дезадаптації. Розглянемо деякі з них.

Дезадаптація, що виникає на фоні особливостей навчального процесу підлітків. Якщо в початковій школі діти засвоюють предметний бік навчального процесу – навички та вміння, то в середній – опановують основи самостійних форм роботи, більш активно розвивають пізнавальну й інтелектуальну сфери. Коли цей процес опанування проходить важко, непродуктивно, учень починає відставати від програми. Це можна помітити на такому симптомі шкільної дезадаптації, як невстигання.

Дезадаптація як невміння довільно регулювати свою поведінку, увагу, адекватно сприймати вимоги. Такі учні виконують завдання не за власною ініціативою, а внаслідок зовнішньої стимуляції (коли їх лають, змушують). Подібне виявляється в емоційних дітей, котрі відзначаються високою чутливістю, збудливістю, неадекватністю переживань і, відповідно, реакцій. Вони зосереджуються на своїх внутрішніх переживаннях, а тому, виконуючи завдання, роблять безліч помилок, неухважні, загальмовані. Звичайно, це – наслідок сімейного виховання: «уседозволеності» чи повної «безнаглядності».

Дезадаптація як невміння дітей увійти в темп шкільного життя. Ці учні, як правило, соматично ослаблені, часто хворіють, утомлюються, невитривалі. Вони пасують перед труднощами, значно недооцінюють свої можливості. Дослідження психологів (Л. Божович, Я. Коломинського, О. Люблінської та ін.) показують, що самопочуття, активність молодших підлітків залежать від стилю взаємин, що складаються в них із учителем, батьками. Особливістю соціальної ситуації розвитку молодших підлітків є переорієнтація на групу підлітків. У зв'язку з цим характер міжособистісних стосунків набуває вирішального значення, особливо

в період їх адаптації до другої ланки навчання.

Стосунки з дорослими. По-перше, з батьками – ускладнюються. Прагнення жити за своїми правилами може призвести до зіткнення поглядів на життя підлітків і їхніх батьків, створювати конфліктні ситуації. У зв'язку з бурхливим біологічним розвитком і прагненням до самостійності в підлітків виникають труднощі у взаєминах із однолітками.

У певних педагогічних і психологічних умовах може виникнути такий стан, коли намагання та самооцінка підлітка не знижуються, незважаючи на досвід невдач, водночас дитина не може досягнути успіху, підняти свої можливості до рівня намагання. Такі випадки супроводжуються важким емоційним станом постійного незадоволення, почуттям емоційного неблагополуччя [6, с. 297].

У таких випадках заради збереження звичного задоволеного ставлення до себе підліток ігнорує свою невдачу, у нього відбувається неусвідомлене гостре відштовхування всього, що порушує його ставлення до самого себе. Думка про те, що причини невдачі можуть ховатися в особистісних недоліках, не припускається. Підліток не аналізує свої невдачі, а відкидає їх, тому в нього не з'являється прагнення подолати свої труднощі, звідси виникає почуття образи, упевненість у несправедливості оцінок і несправедливого ставлення з боку інших.

Класифікацію видів спілкування вчителів із учнями, що не сприяють адаптації до нових умов навчання, пропонує болгарський учений Н. Шипковенський:

– авторитарно-диктаторський: учитель «диктує» вимоги, не стимулює ініціативу й самостійність вихованців; зневажливо ставиться до дітей; учням даються грубі, образливі характеристики;

– скандальний – відзначається тим, що вчитель не стриманий, підвищує голос до крику, рідко хвалить дітей, акцентує увагу на недоліках;

– непослідовний – характеризується тим, що в учителя ставлення до дітей неоднакове: має своїх «любимчиків» і «нелюбимих учнів». З одними він уважний, чуйний, інших – не помічає, висміює їхні невдачі, протиставляє одних іншим.

Усі зазначені стилі спілкування негативно впливають на емоційний стан дітей, насамперед тоді, коли учні об'єктивно переживають деякі труднощі в навчанні.

Отже, нездоровий клімат спілкування призводить до створення різних варіантів дезадаптації й неконтактних позицій у спілкуванні (як із дорослими, так і ровесниками).



Постійні труднощі, пов'язані із засвоєнням програмового матеріалу молодшими підлітками, – одна з причин соціальної дезадаптації учнів. Усебічне вивчення особливостей психічного розвитку учнів, що погано навчаються, – спостереження за їхньою поведінкою на уроках і в позакласний час, бесіди з батьками й учителями, діагностування, детальне вивчення біографії – дало змогу виявити низку чинників, що зумовлюють відхилення в розвитку особистісних стосунках із однолітками.

Одним із важливих чинників формування негативних рис характеру дитини є небажання вчителя, відраза учня із низькою успішністю до будь-яких видів навчальної праці, уникання ним процесу підготовки домашніх завдань, прогули уроків, обдурювання вчителів, батьків тощо. Зрозуміло, що причин негативного ставлення дитини до навчання багато: це й недоліки дошкільного виховання в родині і дитячих садках, і педагогічний неуспіх, і некомпетентність на першому етапі навчання дитини в школі. Такі учні стають об'єктами посиленої педагогічної уваги, але упереджене ставлення вчителів до них, що виявляється в грубих зверненнях, некоректних зауваженнях, підвищенні голосу під час розмови з дітьми, відвертому обговорюванні поведінки й успішності в присутності інших школярів, систематичних скаргах батькам, ще більше загострюють проблему. Грубість, нотації, відсутність педагогічного такту, незнання психологічних і вікових особливостей дітей свідчать про педагогічну безпорадність учителя, його невміння працювати з категорією «важких» учнів.

Постійні конфліктні ситуації призводять до виявів грубості з боку учнів, демонстрації ними непокори, виклику. Зрештою, у їхньому характері закріплюються негативні риси, зокрема конфліктність, злостивість. Водночас діти з низькою успішністю потерпають від злісних ровесників, які у витонченій формі, використовуючи образливі прізвиська, ігноруючи цих дітей, знущаючись із них, також демонструють свою неприязнь. Таким способом відбувається виштовхування школярів, які погано навчаються, із соціального середовища, що посилює агресивність і дратливість останніх. Ігнорування вчителями, батьками, ровесниками цієї категорії учнів призводить до їх соціальної дезадаптації, формування в них асоціальних рис поведінки: схильності до хуліганства, бродяжництва, крадіжок. Із часом у них виробляється стійка настанова на скоєння правопорушень.

Отже, соціально дезадаптовані учні, зокрема категорія дітей із низькою успішністю, є «групою ризику», представники якої найчастіше перетворюються на неповнолітніх злочинців.

Шкільна дезадаптація – невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогами шкільного навчання, оволодіння якими стає утрудненим або навіть неможливим. У результаті з'являються «педагогічно занедбані», відстаючі та схильні до конфлікту, правопорушень і асоціальної поведінки учні. Їхнє поведіння пояснюється не стільки незнанням, нерозумінням або неприйняттям загальноприйнятих моральних і правових норм, скільки нездатністю гальмувати свої афективні спалахи (афективний рівень) або протистояти впливу оточення (вольовий рівень). Такі неповнолітні за відповідної психолого-педагогічної підтримки можуть бути реабілітовані в умовах шкільного навчально-виховного процесу. Ключові фактори реабілітації: довіра, включення в корисну діяльність, пов'язану з майбутніми професійними планами, перебудова на більш емоційно теплі взаємини з учителями та однолітками [1, с. 151].

Висновки. За результатами дослідження можна визначити, що нами узагальнено вивчення проблеми соціальної дезадаптації в науковій літературі. Обґрунтованість і достовірність наукових розробок поняття «дезадаптація» забезпечується положеннями, що лежать в основі дослідження, історичним і педагогічним аналізом праць, присвячених проблемі дезадаптації підлітків, використанням відповідних методик. Проблема дезадаптації дітей і підлітків має чималу історію в плані як теоретичних розробок, так і практичного впровадження, продовжує залишатися однією з найактуальніших і в сучасному суспільстві. Незважаючи на чималу кількість досліджень окресленої проблеми, існує багато спірних питань у наукових підходах до неї та способах її вирішення.

Здійснене дослідження не претендує на остаточне розв'язання заявленої проблеми, не охоплює всіх питань, пов'язаних із вирішенням питання соціальної дезадаптації підлітків, досвід чого має стати основою у вирішенні проблем ресоціалізації підлітків із відхиленнями в поведінці на сучасному етапі розвитку суспільства. З урахуванням цього перспективні напрями подальшої роботи вбачаються в пошуку, розробці та впровадженні в Україні форм і методів профілактики соціальної дезадаптації підлітків.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Архіпова С.П. Методита технології роботи соціального педагога : [навч. посіб.] / С.П. Архіпова, Г.Я. Майборода, О.В. Тютюнник. – К. : Слово, 2011. – 496 с.
2. Вовнянко Т.С. Причини успішної адаптації шестирічних першокласників у школі / Т.С. Вовнянко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/46690/.
3. Дзюбко Л. Діагностика становища особистості підлітка в структурі взаємин класу / Л. Дзюбко, В. Панок // Все для вчителів. – 2001. – № 3–4. – С. 30–31.
4. Заваденко Н. Школьная дезадаптация: психоневрологическое исследование / Н. Заваденко, В. Петрухин // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 124–125.
5. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами : [метод. рекомен.] / Н.Ю. Максимова. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина. – М. : Педагогика, 2000. – 322 с.
7. Психологическая профилактика дезадаптации учащихся / под ред. А.А. Пономаренко. – Одесса, 1988. – 163 с.



СЕКЦІЯ 5. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 376-056.263:376.016:81'246.2

ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Воробель Г.М., к. пед. н.,
директор

Хмельницька спеціальна загальноосвітня школа № 33

Замша А.В., к. пед. н.,
в. о. завідувача лабораторії жестової мови

*Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України*

У статті проаналізовано специфіку білінгвального (жестово-словесного) підходу до навчання дітей із порушеннями слуху. Розкрито особливості технологій білінгвального підходу – тотальної комунікації та білінгвально-бікультурного навчання.

Ключові слова: *бімодальний білінгвізм, білінгвальний підхід, жестово-словесна комунікативна компетентність, тотальна комунікація.*

В статье проанализирована специфика двуязычного (жестово-словесного) подхода к обучению детей с нарушениями слуха. Раскрыты особенности технологий двуязычного подхода – тотальной коммуникации и билингвально-бикультурного обучения.

Ключевые слова: *бимодальный билингвизм, билингвальный подход, жестово-словесная коммуникативная компетентность, тотальная коммуникация.*

Vorobel H.M., Zamsha A.V. PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF BILINGUAL APPROACH IMPLEMENTATION IN EDUCATION OF HEARING IMPAIRMENT CHILDREN

The article reveals essence and features of bilingual (Sign-Spoken) approach to teaching children with hearing impairment. Based on comparative analysis of bilingual (Sign-Spoken) and monolingual (Spoken) approaches it determines advantages and disadvantages of each of these approaches.

Key words: *bimodal bilingualism, bilingual approach, Sign-Spoken communication competency, total communication.*

Історія розвитку стратегій та технологій навчання дітей із порушеннями слуху зумовлена прагненням учених і педагогів-практиків розробити ефективніші методи і форми навчання таких дітей, які б, з одного боку, відповідали їхнім потребам й можливостям, а з іншого – узгоджувалися із запитом суспільства про підготовку компетентної, освіченої, всебічно розвиненої особистості, яка була б конкурентоспроможною в самостійному житті.

На сучасному етапі осмислення окресленої проблеми у більшості розвинених країнах світу розробляються технології білінгвального підходу до навчання. Цей підхід ґрунтується на соціокультурній концепції глухоти, відповідно до якої учні з порушеннями слуху розглядаються, як представники лінгвокультурної меншини. Білінгвальний підхід передбачає використання національної жестової і словесної мов, як рівноправних засобів навчання дітей із порушеннями слуху (H. Lane, C. Enerstvedt, D. Moores та ін.) [1; 5; 9].

Передумовами для виникнення білінгвального підходу до навчання дітей з порушеннями слуху слугували практичні наробки М. де Лепе, Л. Кларка та ін. Втім, наслідком Міланського конгресу з освіти глухих (1880 р.) стало поступове згортання розробок із проблеми двомовного навчання дітей з порушеннями слуху. Відновлення інтересу до розроблення засад білінгвального підходу до навчання дітей із порушеннями слуху виникає в 60-і р. XX ст. у низці країн (B. Hansen, K. Nakuta та ін.) [8]. Це пов'язано із низькими навчальними досягненнями тих учнів, які навчалися відповідно до технологій монолінгвального підходу.

За монолінгвального підходу навчально-виховний процес має наскрізну корекційну спрямованість. Як наслідок, увага вчителів, замість опанування навчальним змістом, часто спрямовується на відпрацювання та закріплення звуковимови, розвиток слухового сприймання та усного мовлення. У монолінгвальному підході процес засво-



ення навчальних предметів дітьми з порушеннями слуху ставиться в безпосередню залежність від рівня опанування ними вказаними вище навичками та уміннями. Чим більш уповільненим буде процес формування цих навичок, тим більше затримується процес опанування змістом навчання. Обсяг «втрачених» знань чим далі, тим більше зростатиме, і як наслідок, після випуску з навчальних закладів діти з порушеннями слуху в порівнянні з чуочими однокласниками помітно відставатимуть. Низький рівень загальної обізнаності й освіченості у дітей з порушеннями слуху не забезпечує достатнього підґрунтя ані для продовження навчання в умовах інтеграції в чуочий соціум (професійно-технічні училища, коледжі, вищі навчальні заклади), ані для вільного вибору професії й місця роботи.

Постійний акцент на порушенні слуху, притаманний монолінгвальному підходу, залишає багато питань і проблем розвитку дітей з порушеннями слуху поза увагою, а тоді, коли ці питання й проблеми починають яскраво виявлятися, виявляється вже запізно, аби щось змінити суттєво. Крім того, деякі фахівці шукають причини низького рівня освіченості й компетентності в самій дитині. Досить часто через низький рівень їхніх академічних досягнень, але при нормативному розвитку інтелекту, ці діти вважаються «ненаучуваними», із затримкою розвитку. Тричвалі домінування монолінгвального підходу зумовлено переконанням низки фахівців стосовно того, що дитина може бути адаптованою, соціалізованою та успішною в житті тільки, якщо навчиться говорити та сприймати усне мовлення. Це ставиться за мету всіх впливів на дитину, центральною проблемою педагогів і батьків. Втім, як засвідчила низка досліджень, проведених у різних країнах, випускники шкіл монолінгвального підходу виявляють низький рівень як продуктивної комунікативної компетентності в словесній мові, так і навчальних досягнень загалом [4; 5; 11].

Саме зважаючи на це, педагоги більшості розвинених країн визнали, що метою навчання не може виступати формування однієї компетентності. Метою навчання має бути опанування дитиною навчальним змістом та компетентностями, формування особистості, виховання її як активного члена суспільства. Саме на вирішення цього завдання й були спрямовані зусилля фахівців, що розробляли основні положення білінгвального підходу до навчання дітей із порушеннями слуху, на ефективність якого вказує і той факт, що більшість розвинених країн (Бельгія, Великобританія, Голландія, Естонія, Литва, Канада, Норвегія, США, Фін-

ляндія, Швеція та ін.) активно розробляють і використовують нині технології цього підходу. Крім цього, впровадження білінгвального підходу в навчання дітей з порушеннями слуху було підтримано ЮНЕСКО на нараді з альтернативних підходів у 1985 р., а також на XVIII Міжнародній конференції із питань освіти глухих в 1995 році (W. Lewis, G. Malkowski, K. Gienter та ін.) [11].

Білінгвальний підхід передбачає формування продуктивної жестово-словесної комунікативної компетентності в учнів, що виявляється у вільному володінні ними жестовою і словесною мовами, як знаковими комунікативними системами та їхньої спроможності до довільного переключення між їхніми мовленнєвими формами залежно від ситуації спілкування.

Доречно зауважити, що деякі вчені поняття «жестово-словесна комунікативна компетентність» ототожнюють із низкою понять, зокрема таких, як «бімодальний білінгвізм» або «жестовий білінгвізм». Поняття «бімодальний білінгвізм» вказує на те, що йдеться про дві мови, які належать до двох різних видів мов – аудіофокальної та візуальномануальної модальності (S. Barlow та ін.). Це свідчить, що поняття «бімодальний білінгвізм» може бути застосоване, як тотожне поняттю «жестово-словесна комунікативна компетентність». Поряд із цим поняття «жестовий білінгвізм» доцільно використовувати в тих випадках, коли йдеться про дві жестові мови, наприклад, як це спостерігається у провінції Квебек (Канада) [5]. Для уточнення характеру співвідношення першої та другої мов доречно застосовувати терміни «словесно-жестовий білінгвізм» або «жестово-словесний білінгвізм».

Формування жестово-словесної комунікативної компетентності не є метою навчання, а слугує засобом отримання знань, оскільки білінгвальний підхід ґрунтується на тому, що діти знання опановують двома мовами, а форма мовлення визначається в кожній ситуації окремо відповідно до критеріїв:

- швидкості передачі навчальної інформації;
- легкості сприймання учнями;
- відповідності меті й завданням навчання.

Варто зауважити, що при білінгвальному підході завдання розвитку слухового сприймання, усного мовлення та формування вимови зумовлюються індивідуально можливостями дитини. Втім, це забезпечується на індивідуальних і групових заняттях та мовних предметах. При білінгвальному підході головним завданням вчителів-предметників є навчання предмету, а не розвиток слухо-



вого сприймання та усного мовлення, як це характерне для традиційного монологічного підходу. Відповідно до засадничих положень білінгвального підходу провідною формою словесної мови, якою має опанувати дитина з порушеннями слуху – є писемне, а не усне мовлення. Ця позиція зумовлена тим, що навіть за умови, якщо глуха дитина не може опанувати усне мовлення на достатньому рівні для комунікації, але володіє писемним мовленням, на сучасному етапі розвитку науково-технічного прогресу є достатньо технічних засобів (приміром – спікер-фони для озвучення писемного мовлення), що компенсують низьку чи недостатню сформованість усного мовлення.

Білінгвальний підхід реалізується шляхом організації специфічного двомовного навчального середовища, що ґрунтується на використанні двох мов – національної жестової та словесної, наскрізно не лише в процесі навчання і як навчальних предметів, а й у позанавчальній діяльності. У вітчизняній нормативно-правовій базі поступово знаходиться врегулювання питання застосування двомовного підходу до навчання, зокрема про це йдеться в статті 23 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів», новому Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та низці інших нормативних документів, втім і до нині впровадження білінгвального підходу в навчання дітей з порушеннями слуху в Україні носить декларативний характер [2]. Більшою мірою це зумовлено недостатньою підготовленістю педагогів до навчання дітей у білінгвальному режимі, а також побоюваннями і очікуваннями чуючих батьків таких дітей.

На відміну від монологічного цей підхід зорієнтований не на порушення, а на можливості дітей із порушеннями слуху. Основною метою реалізації білінгвального підходу до навчання є опанування дітьми предметними компетенціями та компетентностями засобами двох мов – жестової та словесної. Це, однак, зумовлює збільшення обсягу навчального навантаження на дитину, оскільки за кожним поняттям у свідомості дитини має закріпитися як його словесна, так і жестова форми. Це впливає на особливості основних освітніх технологій білінгвального підходу.

Варто зауважити, що педагогами з різних країн за понад півстоліття спроб і помилок апробовано й доведено ефективність двох освітніх технологій білінгвального підходу до навчання дітей із порушеннями слуху – технологія «тотальної комунікації» та технологія білінгвально-бікультурного навчання. Існу-

вання двох різновидів технологій зумовлено тим, що діти з порушеннями слуху традиційно розділяються на дві групи – глухих та слабочуючих. Позаяк представникам кожної з означених груп притаманні різні сенсорні можливості та бар'єри щодо сприймання зверненого усного мовлення, як наслідок, форми мовлення, які можуть застосовуватися у навчанні, не можуть бути аналогічними.

Технологія тотальної комунікації передбачає використання будь-яких форм та засобів комунікації, які доступні для сприймання та використання дітьми з порушеннями слуху, зокрема, – це усне, писемне, тактильне, кальковане й природне жестове мовлення (D. Denton, R. Holcomb та ін.). Традиційно технологію тотальної комунікації використовують для навчання слабочуючих учнів. Ключовою проблемою у застосуванні цієї технології було вирішення питання про співвідношення двох мов у навчальному процесі, зокрема йдеться про питання використання усного і природного жестового мовлення. D. Denton зауважував, що використовувати одночасно ці дві мовленнєві форми для забезпечення якісної комунікативної компетентності, а до формування «жестово-словесного суржика». Найбільш ефективним є використання усного і природного жестового мовлення послідовно і поперемінно, а не одночасно, як це було характерно для технології симультанної комунікації, з якою часто плутають технологію тотальної комунікації [10]. Також важливим аспектом застосування цієї технології є вибір форм жестового мовлення. На початку навчання найбільш ефективним засобом є саме природне, а не кальковане, яке доцільніше використовувати на більш пізніх етапах навчання, коли діти вже засвоїли закономірності словесної мови. Основою навчання за технологією тотальної комунікації є постійне переключення між усним – жестовим – писемним мовленням. Слабочуюча дитина має отримати всю інформацію на уроці обома мовами і в різних мовленнєвих формах.

Водночас для навчання глухих дітей використовується технологія білінгвально-бікультурного навчання (J. Cummins, D. Carson та ін.). Специфіка цієї технології полягає в тому, що усне мовлення не використовується як засіб навчання взагалі, а вся безпосередня комунікація відбувається засобами природного жестового мовлення. Усного мовлення (уміння «зчитувати з губ», звуковимови і т. п.) дітей навчають лише на окремих заняттях із розвитку мовлення. Білінгвальне-бікультурне навчання відбувається шляхом постійного переключення між



жестовим і писемним мовленням. Ці переключення мають відбуватися відповідно до низки принципів: цілеспрямованість переключення; представлення змісту в формах двох мов; перекладу; трансмовного переключення [1; 3; 6]. Специфічною особливістю, характерною для цієї технології, є її соціокультурна зорієнтованість на діалог культур чуючої та глухої спільнот, на формування подвійної соціальної ідентичності глухих дітей, на засвоєння ними етики спілкування, що притаманна кожній із цих спільнот.

Водночас, упровадження білінгвального підходу до навчання у вітчизняну систему освіти потребує вирішення низки проблем:

– розроблення і впровадження системи оцінювання й моніторингу забезпеченості особливих освітніх потреб дітей із порушеннями слуху є підґрунтям для вибору ефективних для них освітніх технологій [7];

– розроблення навчального й методичного забезпечення як мовних, так і не мовних предметів для здійснення навчання в двомовному режимі;

– здійснення підготовки та перепідготовки педагогів, метою яких є опанування фахівцями освітніми білінгвальними технологіями навчання;

– розроблення і впровадження системи інформування батьків щодо освітніх питань дітей із порушеннями слуху, що відповідає б не комерційним інтересам деяких фахівців, а інтересам дитини;

– створення при навчальних закладах освітніх програм, які б надавали можливість вибору батьками тієї технології навчання, яка була б найбільш успішною, з урахуванням потреб і можливостей дитини.

Таким чином, білінгвальний підхід до навчання дітей із порушеннями слуху ґрунтується на забезпеченні комунікативних потреб та врахуванні сенсорних можливостей дітей цієї категорії. Основою білінгвального підходу є створення доступного безбар'єрного комунікативного середовища навчання. Жестово-словесне середовище є менш стресовим для таких дітей, адже за таких умов вони розвиваються в сприятливішому кліматі, аніж ті діти, котрі навчаються в умовах комунікативних бар'єрів. Впровадження білінгвального підходу у навчання дітей із порушеннями слуху передбачає, зокрема, зміну фахових вимог до всіх спеціалістів, які працюють із такими дітьми, а відповідно і системи їхньої підготовки, особливо мовної та методичної. Впровадження білінгвального підходу має здійснюватися в усіх ланках освіти, хоча в кожній із них використовувані освітні технології мають свої особливості. Разом із цим, впровадження білінгвального

підходу потребує не лише зміни ставлення батьків до жестової мови, а й опанування ними знаннями та уміннями створювати ефективне двомовне середовище в родинному колі.

Варто відзначити, що впровадження двомовного підходу є надзвичайно складним процесом, що потребує поступових і послідовних змін вітчизняної системи освіти. Водночас його безумовною перевагою є високі навчальні досягнення та всебічний розвиток дітей із порушеннями слуху в найбільш сприятливому для них середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамюк Н.Б. Білінгвальне навчання нечуючих у контексті українських освітніх реалій / Н.Б. Адамюк, Л.М. Лещенко // *Жестова мова й сучасність*. – 2011. – Вип. 6. – С. 131–138.
2. Воробель Г.М. Впровадження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами: проблеми та шляхи розв'язання // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. – 2014. – Вип. 7. – С. 74–82.
3. Дробот О.А. Особливості двомовних програм / О.А. Дробот, Н.В. Іванюшева // *Жестова мова й сучасність*. – 2012. – Вип. 7. – С. 27–41.
4. Замша А.В. Порівняльний аналіз монологічного та білінгвального підходів до навчання дітей із порушеннями слуху / А.В. Замша // *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. – 2014. – Вип. 5, Т. IV (55). – С. 175–183.
5. Концепція білінгвального навчання осіб із порушеннями слуху / С.В. Кульбіда, І.І. Чепчина, Н.Б. Адамюк, А.В. Замша, Н.А. Зборовська, Н.В. Іванюшева, О.М. Лещенко. – К.: УТОГ, 2011. – 53 с.
6. Кульбіда С.В. Основні положення двомовного навчання нечуючих осіб в Україні / С.В. Кульбіда, І.І. Чепчина, Н.Б. Адамюк, Н.В. Іванюшева, Т.П. Башенко // *Жестова мова й сучасність*. – 2012. – Вип. 7. – С. 42–48.
7. Федоренко О.Ф. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О.Ф. Федоренко // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2015. – № 1(73). – С. 79–85.
8. Artiles A.J., Kettmann Klingner J., King K. (2008). Bilingual Special Education. In J. M. Gonzalez (Ed.), *Encyclopedia of Bilingual Education* (P. 87–93). California: SAGE Publications, Inc.
9. Cole D.L. (2008). Deaf Bilingual Education. In J.M. Gonzalez (Ed.), *Encyclopedia of Bilingual Education* (P. 213–215). California: SAGE Publications, Inc.
10. Evans L. (1982). *Total communication: structure and strategy*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
11. Garate M. (2012). *ASL/English language education: models, methodologies and strategies*. Research brief № 8. Visual Language and Visual Learning Science of Learning Center. Washington: DC.
12. Marschark M., Spencer P.E. (Eds.). (2005). *Deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press.



УДК 37.013.42:796.011.3

ТЕХНОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ СІМЕЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ СПОРТИВНОГО ПРОФІЛЮ

Красницька О.В., к. пед. н.,
викладач кафедри психології і педагогіки

Національний університет фізичного виховання і спорту України

У статті порушено проблему сімейної депривації в інтернатних закладах спортивного профілю. Розкрито сутність профілактики сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, окреслено її завдання та зміст технологічного забезпечення профілактики сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю.

Ключові слова: профілактика, сімейна депривація, вихованці інтернатних закладів спортивного профілю, профілактика сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, технологічне забезпечення профілактики сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю.

В статтю затронута проблема сімейної депривації в інтернатних закладах спортивного профілю. Раскрыта сущность профилактики семейной депривации воспитанников интернатных заведений спортивного профиля, определены ее задачи и содержание технологического обеспечения профилактики семейной депривации воспитанников интернатных заведений спортивного профиля.

Ключевые слова: профилактика, семейная депривация, воспитанники интернатных заведений спортивного профиля, профилактика семейной депривации воспитанников интернатных заведений спортивного профиля, технологическое обеспечение профилактики семейной депривации воспитанников интернатных заведений спортивного профиля.

Krasnytska O.V. TECHNOLOGICAL ASPECTS OF PREVENTION OF FAMILY DEPRIVATION PUPILS OF BOARDING SCHOOLS SPORTS PROFILE

The article raised the issue of family deprivation in institutions sports profile. The essence of prevention of family deprivation pupils of boarding schools sports profile outlines its objectives and content of the process for the Prevention of family deprivation pupils of boarding schools sports profile.

Key words: family deprivation, pupils of boarding schools of sports specialization, preventive measures of family deprivation of foster children in boarding schools of sports specialization, technological support for the preventive measures of family deprivation of children in boarding schools of sports specialization.

Постановка проблеми. Сім'я як провідний інститут виховання дитини формує в неї систему цінностей і переконань, сприяє відчуттю безпеки та захищеності, забезпечує ідентифікаційне засвоєння соціальних ролей, є основним фактором становлення майбутнього сім'янина. Часткова чи повна ізоляція дитини від сімейного середовища призводить до емоційного дисбалансу, втрати соціально-рольових орієнтирів, створює бар'єри для успішної адаптації та інтеграції особистості в соціум. Особливо актуальною є проблема подолання кризи відсутності сім'ї для вихованців інтернатних закладів, оскільки перебування дітей у них, відірваність від сім'ї, позбавлення умов сімейного виховання породжують ситуацію сімейної депривації. Специфічним видом інтернатних закладів є інтернатні заклади спортивного профілю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми профілактики та подолання сімейної депривації досліджувалися як зарубіжними (О. Золотарьова, А. Рубченко, О. Соловйова), так і вітчизняними (Г. Ля-

люк, О. Максименко, А. Полянничко, Л. Просандеева) вченими. Низка досліджень присвячена роботі спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю, а саме: аналізу їх діяльності в Україні (С. Стадник), культурно-просвітницькій роботі з дітьми в інтернатних закладах спортивного профілю (О. Чигирин), особливостям виховання моральних якостей учнів спеціалізованих навчальних закладів спортивного профілю (А. Тіняков). Проте у наукових дослідженнях не окреслено проблему профілактики сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті сутності профілактики сімейної депривації вихованців інтернатних закладів та технологічного забезпечення профілактики сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Профілактику сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортив-



ного профілю визначено як упровадження комплексу соціально-педагогічних методів і форм роботи, спрямованих на попередження та зменшення впливу факторів і локалізацію наслідків сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю [2, с. 88].

Серед завдань профілактики сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю нами виділено такі:

- діагностика стану сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю;
- прогнозування результатів вирішення проблеми;
- передбачення можливих негативних явищ у поведінці вихованців інтернатних закладів спортивного профілю;
- виявлення й усунення причин, що сприяють появі сімейної депривації;
- визначення критеріїв і показників сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю;
- надання своєчасної соціально-педагогічної підтримки вихованцям інтернатних закладів спортивного профілю;
- розробка технологічного забезпечення профілактики сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю;
- посилення педагогічного впливу (залучення по можливості батьків до співпраці, класних керівників, вихователів, соціальних педагогів, практичних психологів);
- підвищення рівня поінформованості батьків і педагогів щодо проблеми сімейної депривації;
- зниження рівня впливу факторів і локалізація наслідків сімейної депривації [2, с. 89].

Успішна реалізація профілактичних завдань можлива за умови правильного вибору стратегій і моделей профілактики. Сьогодні у працях В. Лютого, Т. Журавель, Н. Зимівець, Е. Чарлтона є різні підходи до характеристики стратегій профілактики.

У своєму дослідженні ми ґрунтувались на підході Т. Журавель і розглядали процес профілактики сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю через реалізацію стратегії запобігання й подолання та стратегії нормалізації негативного впливу. Нами було використано такі моделі профілактики, як поширення фактичних знань, навчання позитивної поведінки і зменшення шкоди.

Профілактична робота в рамках моделі поширення фактичних знань сприяла поповненню арсеналу знань як вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, так і їх батьків, педагогів закладів про яви-

ще сімейної депривації в закладі, можливі її причини й наслідки, особливості впливу сімейної депривації на вихованців і шляхи вирішення цієї проблеми, а також значення сім'ї, сімейного виховання для розвитку та становлення гармонійно і всебічно розвинутої особистості.

Модель навчання позитивної поведінки передбачала виявлення причин негативних явищ у середовищі інтернатного закладу спортивного профілю. Ними, наприклад, можуть стати прояви конфліктності та агресивності, різкого реагування на критику, замкнутість, схильність до усамітнення через відірваність дітей від сім'ї, невміння розв'язувати особистісні проблеми, з якими вони зустрічаються в закладі. Профілактична робота була спрямована на розвиток у вихованців інтернатних закладів спортивного профілю вмінь і навичок задовольняти свої потреби й долати проблеми позитивним чином, на розвиток у них навичок конструктивної взаємодії, звертання за допомогою до персоналу закладу.

Модель зменшення шкоди теж мала свою ефективність у процесі профілактики сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю. Оскільки специфіка навчально-виховного і спортивно-тренувального процесу в цих закладах передбачає нечасте відвідування рідної домівки вихованцями, проблема сімейної депривації буде існувати, але завдяки профілактичній роботі можливо знизити її рівень прояву та сприяти локалізації негативних факторів. Профілактична робота полягала у створенні найбільш комфортних умов життєдіяльності дітей у закладі, наближених до сімейних, а також залученні до співпраці батьків вихованців.

Технологічне забезпечення профілактики сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю – це комплекс організаційних форм соціально-педагогічної роботи, що передбачає оптимізацію ресурсів і спрямування можливостей інтернатних закладів спортивного профілю на реалізацію завдань профілактики сімейної депривації вихованців [2, с. 132]. Його розробка ґрунтувалася на основі визначених критеріїв і показників сімейної депривації: пізнавальний (нехтування навчальною діяльністю, обмеженість пізнавальних інтересів, невизначеність світоглядних позицій), емоційно-вольовий (невпевненість у своїх силах, самотність, емоційна нестабільність), комунікативний (конфліктність, комунікативна відстороненість, схильність до усамітнення).

З метою впровадження форм роботи із забезпечення профілактики сімейної де-



привації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю до співпраці були залучені класні керівники, вихователі, соціальні педагоги, практичні психологи інтернатних закладів спортивного профілю.

Технологічне забезпечення складало комплекс організаційних форм соціально-педагогічної роботи з вихованцями, батьками, педагогами.

Для мінімізації нехтування навчальною діяльністю, обмеженості пізнавальних інтересів, невизначеності світоглядних позицій було впроваджено такі форми соціально-педагогічної роботи: читацька конференція «Ідеал сім'ї на сторінках сучасної української поезії та прози», екскурсія в музей сучасного мистецтва України «Сімейні цінності – родинні зв'язки», конкурс радіовиступів «Ідея вірності материнському заповітові» (за повістю Б. Антоненка-Давидовича «Слово матері»), ерудит-шоу «Це ми не проходили», виховні години («Читати – модно та цікаво!», «Традиції української родини», «Сімейні цінності»), сімейні інтелектуальні ігри («Літературний диліжанс», «Щасливий випадок»), вікторина «Родина як зірка єдина».

Низка форм соціально-педагогічної роботи: родинна вітальня «Дерево з коріння починається, а людина – з сім'ї», тематичний вечір «Формула кохання» (до Дня святого Валентина), захист проєктів «Сімейне свято», конкурс театралізованої пісні та кулінарних виробів «Ой, у вишневому гаю», терапевтичне заняття «Смійтеся на здоров'я» була спрямована на зменшення у вихованців невпевненості у своїх силах, самотності, емоційної нестабільності.

Спілкування вихованців із батьками за допомогою Skype-зв'язку, інтернет-листування, ток-шоу «Чи потрібні нам поради старших?», вечір спілкування батьків і дітей «Діти – дзеркало сім'ї», вечір спілкування «Увесь світ – театр, і всі ми в ньому актори...», вечір родинних традицій і звичаїв, круглий стіл «Як я бачу своє майбутнє» сприяли зниженню конфліктності, комунікативної відстороненості, схильності до усамітнення.

З урахуванням більшості показників сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю було розроблено комплексні форми соціально-педагогічної роботи (програма «Формула твого успіху», родинні свята («Шануй батька свого і матір свою...»), «День народження сім'ї», «Уклонімося низько матерям», «Моя сім'я – моя фортеця»), театралізоване свято «Українське весілля», тематичні дні (День батька, День матері, Міжнародний день сім'ї) тощо.

Стрижнем технологічного забезпечення стала комплексна програма «Формула твого успіху», що містила 13 занять у формі виховних годин із елементами тренінгу, терапевтичних занять, консультацій і годин спілкування. Її мета полягала у спрямуванні вихованців інтернатних закладів спортивного профілю на збагачення індивідуального досвіду самопізнання, самооцінки, самовизначення й самореалізації. Структуру комплексної програми склали: виховні години з елементами тренінгу («Хочу! Знаю! Можу!», «Як досягнути життєвого успіху», «Долаємо тривогу і невпевненість у собі», «Поразки та невдачі не скорять нас», «Упевнений Я», «Розбуди в собі лідера», «Як зняти емоційну напругу», «Командний дух – запорука перемоги»), години спілкування («Життя без конфлікту»), консультації («Вихід завжди є»), терапевтичні заняття («Дружба – кращі ліки від самотності», «Як жити в мирі та злагоді з собою», «Усьому є своя міра»). Головним чином програма спрямована на подолання показників за емоційно-вольовим критерієм. Виховні години з елементами тренінгу побудовані як вид інтерактивної взаємодії з використанням мозкових штурмів, вправ, ігор. Терапевтичні заняття проводилися з використанням методу казкотерапії та використанням різноманітних вправ.

Серед комплексних форм соціально-педагогічної роботи в рамках технологічного забезпечення профілактики сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю важливе місце посіли родинні свята й тематичні дні.

Родинне свято – це день радості й свята з участю батьків та членів родини. Цілями родинного свята «Шануй батька свого і матір свою...» були поповнення знань вихованців про традиції шанування батька і матері в українській історії та прикладному мистецтві; сприяння формуванню вміння прислухатися до думки батьків, використовувати їхню життєву мудрість; розуміння необхідності знань і використання національних надбань українського народу; сприяння розвитку естетичних почуттів; формування вміння працювати в команді, розвитку організаційних здібностей, фантазії, уявлення; сприяння створенню такої виховної ситуації, що вплине на виховання поваги до батьків, товаришів, а також до родинних традицій і звичаїв та створення ситуації емоційного комфорту від участі у спільній справі.

Родинне свято «Моя сім'я – моя фортеця» було спрямоване на поповнення знань вихованців про сім'ю, сімейні цінності й традиції; сприяння вихованню любові й поваги до найближчих людей (батька та матері),



бажання допомагати їм; розвиток навичок співпраці, надання допомоги один одному; навчання бути уважними, чесними, завжди пам'ятати рідну домівку; створення умов для формування почуття обов'язку перед батьками; сприяння розвитку здібностей до міжособистісної взаємодії.

Особливістю родинного свята «День народження сім'ї» стало започаткування в сім'ях вихованців інтернатних закладів спортивного профілю святкування дня народження своєї сім'ї. Призначення дат було різноманітним, наприклад, день знайомства батька й матері, день весілля батьків, день народження вихованця закладу тощо. Але в інтернатному закладі було визначено, що кожного року проводитиметься загальне свято, адже інтернатний заклад спортивного профілю теж є однією великою сім'єю.

Родинне свято «Уклонімося низько матерям» проводилося з нагоди Міжнародного жіночого дня 8 Березня. Вихованці інтернатних закладів мали змогу привітати своїх мам, зробити для них творчі подарунки, висловити свої почуття, подякувати за любов і турботу. Цілями свята стало сприяння поглибленню знань дітей про значення матері в житті людини, вихованню глибоких почуттів любові й поваги до матері, формуванню таких духовних якостей, як усвідомлення свого обов'язку перед батьками, бажання надати шану батькам.

Підводячи підсумок, можна визначити загальні цілі родинних свят: поповнення знань вихованців про сім'ю, сімейні цінності й традиції, сприяння створенню дружніх і теплих стосунків між батьками і дітьми, подоланню самотності у вихованців інтернатних закладів спортивного профілю, створенню відчуття єдності вихованців із сім'єю.

Тематичний день – це довготривала, масова, комплексна форма соціально-педагогічної роботи, що реалізується через сукупність окремих простих форм роботи, що розгортаються на багатьох тематичних майданчиках [1].

Тематичний день батька був направлений на те, щоб поповнити знання вихованців про роль батька в житті та майбутньому дитини; сприяти створенню відчуття єдності вихованців із сім'єю, зміцненню духовних зв'язків дітей із батьками, виховуванню любові й поваги до батька, родини, близьких людей; створенню атмосфери радості від участі у спільній справі.

Тематичний день батька передбачав проведення таких заходів: конкурс сімейних гербів і логотипів; літературна вітальня «Слово про тата»; перегляд фільму «Папаши»; конкурс «Джентльмен – 2014»; конкурс

ретро-танцю «Дискотека наших батьків».

На літературній вітальні «Слово про тата» вихованці інтернатних закладів спортивного профілю висловили подяку своїм батькам, читали вірші про тата як українських поетів, так і власні. На подолання таких показників, як невизначеність світоглядних позицій, самотність, комунікативна відстороненість був спрямований перегляд вихованцями фільму «Папаши», у якому висвітлюється роль батька у вихованні дітей.

Дієвою, на нашу думку, формою роботи став конкурс «Джентльмен – 2014». До участі були запрошені всі бажаючі. Для цього вони проходили реєстрацію в педагога-організатора закладу, отримували завдання, після чого проходили декілька відбіркових етапів. До фінальної гри було визначено дев'ять претендентів на перемогу. Фіналісти змагалися в конкурсах «Ерудит», «Етикет», «Супергосподар», «Супернянь», «Супермен», «Перемовини», «Дикі танці». Нагородження проводилося в усіх номінаціях.

Після конкурсної програми «Джентльмен – 2014» було оголошено конкурс ретро-танцю «Дискотека наших батьків», у якому брали участь також усі бажаючі. Вихованці разом із батьками презентували свій танець під музику 90-х.

Тематичний день матері був спрямований на поповнення знань вихованців про роль матері в розвитку та становленні особистості; розкриття перед вихованцями інтернатних закладів спортивного профілю краси материнської любові й вірності; сприяння вихованню почуття поваги, шани і вдячності до матері, чуйності й доброти до найріднішої людини; показ величчї жінки-матері, її ролі в житті кожного з нас; підтримання емоційного зв'язку вихованців із матір'ю.

День матері передбачав проведення таких форм роботи: творчий сніданок; виготовлення подарунків для мам; конкурс плакатів «До твоїх схилиюсь я долоней»; літературна вітальня «Мати – берегиня роду»; перегляд фільму «Мами»; концертна програма «Ми даруємо тепло своїх сердець».

Святкування Міжнародного дня сім'ї знайшло підтримку і педагогів, і батьків, і вихованців. Його цілі – поповнити знання вихованців про Міжнародний день сім'ї як важливе цивілізаційне свято, визначити причини його виникнення; сприяти з'єднанню батьків і вихованців, створенню відчуття сімейної атмосфери в закладі, вихованню в дітей почуття вдячності батькам за їх любов і турботу, надання батьками емоційної підтримки вихованцям.

До святкування Міжнародного дня сім'ї було підготовлено такі форми роботи: ви-



ставка сімейних фото «Родинні світлини»; флеш-моб «Батьки – наші друзі»; захист сімейного хобі; квест «Пошуки сімейних скарбів»; родинне свято «Тато, мама і я – спортивна сім'я».

Для організації виставки сімейних фото всі бажаючі вихованці принесли фото своєї сім'ї, родини, близьких друзів. Обмеження з тематики не було. Учасники експериментальних груп готували колажі з цими фотографіями.

Захист сімейних хобі надав можливість дізнатися, чим займаються у вільний час інші сім'ї, а також презентувати свої улюблені заняття.

Задоволення батькам і вихованцям надав квест «Пошуки сімейних скарбів», під час якого вони виконували різноманітні завдання науково-пошукового характеру, отримуючи відповідні карточки з буквами. У фінальній частині, склавши всі карточки, кожна сім'я мала отримати вислів «Сім'я – це найдорожчий скарб».

Родинне свято «Тато, мама і я – спортивна сім'я» було проведено в кожному класі окремо з метою залучення якомога більшої кількості вихованців та їх батьків.

Отже, святкування Дня батька, Дня матері, Міжнародного дня сім'ї, проведення низки родинних свят дали можливість вихованцям більше часу проводити зі своїми батьками, частіше їх бачити, розповісти віч-на-віч про свої успіхи й поразки, продемонструвати батькам свої можливості, отримати від них підтримку, а батькам – побачити нові якості своїх дітей, оцінити рівень їх розвитку, проявити батьківську любов і турботу, а також у цей час поспілкуватися з класними керівниками, тренерами. Проведення цих форм роботи сприяло зменшенню рівня самотності, комунікативної відстороненості та схильності до усамітнення вихованців інтернатних закладів спортивного профілю.

Соціально-педагогічна робота з вихователями, класними керівниками, соціальними педагогами та практичними психологами проводилася у формі лекцій («Сімейна депривація як бар'єр на шляху розвитку особистості дитини», «Міжособистісні стосунки в підлітковому колективі») і педагогічних семінарів («Деприваційні стани підлітків та шляхи їх запобігання», «Як сприяти подоланню відчуженості у стосунках вихованців закладів і членів їх родин»).

Залучення батьків вихованців інтернатних закладів спортивного профілю до соціально-виховного процесу відбувалося шляхом упровадження батьківського лекторію (лек-

ції: «Особливості навчання та виховання дітей підліткового віку», «Роль батьків у вихованні», «Сімейна депривація як передумова відчуження дитини»), інтерактивних занять («Доля дітей у батьківських руках», «Батьки і діти назустріч один одному», «Зрозумій свою дитину», «Партнерська взаємодія з дитиною», «Крок до дитини»), батьківських зборів («Виховання відповідальної поведінки в сучасних підлітків», «Як порозумітися з дитиною підліткового віку»). Батьки повинні розуміти важливість співпраці з навчальним закладом. Це підтверджує Г. Лактіонова: «Спільна мета навчальних закладів і родин полягає у створенні найкращих із можливих умов в організації навчально-виховного процесу, що забезпечують особистісний розвиток дитини, формують необхідні життєві навички, готують до гідного самостійного життя, визначення його «системи координат»» [3, с. 187].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, для вирішення проблеми профілактики сімейної депривації в інтернатних закладах спортивного профілю було розроблено та впроваджено технологічне забезпечення, що містило комплексні та групові форми соціально-педагогічної роботи з вихованцями закладів (програма «Формула твого успіху», виховні години, вікторини, інтелектуальні ігри, терапевтичні заняття, консультації, вечори спілкування, конкурси, родинні вітальні, родинні свята, тематичні дні), педагогами (лекції, педагогічні семінари), батьками вихованців (батьківський лекторій, інтерактивні заняття, батьківські збори).

Перспективою подальших розвідок є вивчення проблеми соціального становлення вихованців інтернатних закладів спортивного профілю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вайнола Р. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика : [навч. посіб.] / Р. Вайнола ; за ред. С. Сисоевої. – К. : НПУ імені М. Драгоманова, 2008. – 134 с.
2. Красницька О. Профілактика сімейної депривації вихованців інтернатних закладів спортивного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. Красницька. – К., 2015. – 230 с.
3. Лактіонова Г. Розвиток партнерства навчальних закладів з родиною як завдання і ресурс соціально-педагогічної роботи: нові підходи, нові технології / Г. Лактіонова // Соціальна робота як правозахисна професія : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 29 квітня 2015 р.). – Чернівці : Видавництво Чернівецького нац. ун-ту ім. Юрія Федьковича, 2015. – С. 186–190.



УДК 796: 371.135: 382.164

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ АНІМАЦІЙНИХ ПРОГРАМ У РОЗВИТКУ СІЛЬСЬКОГО ТУРИЗМУ

Сидорук А.В., аспірант
кафедри туризму

Запорізький національний університет

Бондар К.А., аспірант
кафедри туризму

Запорізький національний університет

У статті висвітлені актуальні поняття стосовно впливу анімаційної діяльності на розвиток сільського зеленого туризму. Визначені основні форми, які спрямовані на формування базових цінностей. Запропоновано методи та принципи заохочення селян з розробки та проведення вільного часу. З'ясовано змістовність сільської анімації, а також її соціальна компетентність у становленні майбутньої самореалізації людини.

Ключові слова: *сільський туризм, анімація, анімаційна діяльність, анімаційні програми, дозвілля, туристи.*

В статье освещены актуальные понятия о влиянии анимационной деятельности на развитие сельского зеленого туризма. Определены основные формы, которые направлены на формирование базовых ценностей. Предложены методы и принципы поощрения крестьян по разработке и проведению свободного времени. Выяснены содержательность сельской анимации, а также ее социальная компетентность в становлении будущей самореализации человека.

Ключевые слова: *сельский туризм, анимация, анимационная деятельность, анимационные программы, досуг, туристы.*

Sydoruk A.V., Bondar K.A. PERSPECTIVES OF ANIMATION PROGRAMS IN THE DEVELOPMENT OF RURAL TOURISM

The article covering the current notion regarding the impact on development of animation activities for green tourism. The main forms aimed at forming basic values. The methods and principles to encourage farmers to develop and conduct of free time. It was found richness rural animation and its social competence in the development of future personal fulfillment.

Key words: *rural tourism, animation, animated activities, animation programs, leisure, tourists.*

Постановка проблеми. Проблема покращення якості організації і обслуговування дозвілля туристів в Україні зараз є дуже поширеною. Адже забезпечення якості і організації дозвілля туристів притягує більше відвідувачів і приносить покращення економіки держави. Проблема покращення якості організації і обслуговування дозвілля туристів, у тому числі у сільській місцевості, можна розв'язати за допомогою анімації – пожвавлення програм обслуговування і організації дозвілля туристів. Анімаційна діяльність у сфері сільського туризму є невід'ємною частиною культурно-дозвільної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання обґрунтування перспектив розвитку сільського зеленого туризму викликає значний інтерес у зарубіжних і вітчизняних дослідників. Зокрема, пошуком шляхів розвитку сільського зеленого туризму як напряму підприємницької діяльності присвячено праці В. Васильєва, Ю. Зінко, М. Малік, С. Килимистого, В. Куценко,

М. Рутинського та інших вчених. Проте серед науковців немає однозначної думки стосовно визначення основних принципів використання анімаційних програм для організації сільського зеленого туризму. Це формує досить широке поле для подальших наукових досліджень у цьому напрямі.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні рекомендацій стосовно організації та використання анімаційних технологій у сільському зеленому туризмі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сільські території України мають надзвичайно багату історико-архітектурну спадщину, культуру, самобутній побут, даровані природою мальовничі ландшафти, а також лікувально-рекреаційні ресурси. Наші села багаті індивідуальним житловим фондом та добрими і працьовитими людьми. Водночас гострою проблемою багатьох сіл є зростаючий надлишок робочої сили. В цій ситуації варто розвивати ті галузі,



які не потребують для свого розвитку великих коштів. До таких галузей належить сільський зелений туризм, який вже давно практикується в Україні. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в економіці України протягом останніх років, призвели не тільки до спаду виробництва, а й до значного погіршення якості життя сільського населення та руйнування потужної соціальної інфраструктури, яка вибудовувалась десятиріччями.

Агротуризм (сільський туризм) займає найважливіше місце в туристській галузі практично всіх країн світу, має динамічний розвиток і є прибутковим напрямом, що знаходить підтримку в урядів цих держав. У туристів з різних країн відпочинок в селі користується незмінним попитом і не менш затребуваний, ніж, наприклад, пляжний туризм.

В Україні ж туристична галузь тільки починає формуватися, і тому величезний потенціал сільських територій України (природний, історичний, етнографічний, культурний) ще далеко не затребуваний.

Агротуризм можна визначити як сектор туристичної галузі, орієнтований на використання природних, культурно-історичних та інших ресурсів сільської місцевості та її специфіки для створення, просування і реалізації комплексного туристичного продукту. Обов'язковою умовою є розташування засобів розміщення в сільській місцевості.

Сільський туризм має значні перспективи в Україні. В останні роки в нашій країні, так само як і в усьому світі, намітилася тенденція до переорієнтації потоків туристів із зовнішнього на внутрішній, став рости інтерес до відпочинку в різних регіонах і природних зонах держави. Все більшої значущості набуває екологічний фактор, пов'язаний з необхідністю зниження навантаження на навколишнє середовище в розвинених курортних зонах, а отже, з пошуком нових туристичних зон.

Відповідно, сільський туризм знаходиться в стадії активного розвитку, але його необхідно удосконалювати за допомогою впровадження нових технологій організації дозвілля для туристів.

Перш за все, цей напрям туризму можна розвивати, пропонуючи різноманітні програми, виходячи з цільової аудиторії: молодь, сім'ї, люди похилого віку, іноземні туристи тощо. Також можна пропонувати своєрідний аналог спортивного туризму – екстремальну форму виживання на занедбаних хуторах, віддалених від населених пунктів.

Анімаційне обслуговування в сільському туризмі має дуже великий потенціал. Для

розважання гостей застосовують певну низку заходів, які можна згрупувати так:

- 1) заходи, в основу яких покладено екскурсійне обслуговування;
- 2) заходи, в основу яких покладено проживання в сільській місцевості;
- 3) заходи, в основу яких покладено національні традиції;
- 4) спортивні заходи [4].

Екскурсія є обов'язковою частиною майже будь-якого туру. Раціональне розташування екскурсійних об'єктів від агрооселі дає можливість захопити якомога більше туристів.

Анімаційні послуги, в основу яких входить саме проживання в сільській місцевості, користуються не меншою популярністю серед туристів. Розробляють такі послуги, як правило, самі ж туристи разом із власниками агросадиб. Неабиякою популярністю користуються такі послуги, як «участь у доїнні корів» чи «приготуванні їжі». Найпопулярнішими розвагами цієї категорії є рибалка, полювання, катання на конях, збирання ягід, грибів тощо. Ця категорія є найменш витратною для виробництва сільського туризму, тому такі послуги надають практично всі агрооселі.

До третьої групи анімаційних послуг, як правило, входять форми театралізованих національних світ, які заздалегідь будуть включатися в тур. Популярністю користуються козацькі турніри та театралізовані ярмарки.

Театралізовані вистави можуть не тільки зустрічати і проводити туристів, а і супроводжувати їх протягом усього туру.

Четверта група анімаційних послуг поки що замало розроблена підприємствами сільського туризму. Спортивні змагання, фестивалі, школи спортивного туризму на базі підприємств сільського туризму можуть залучити новий для цього виду туризму сектор споживачів – молодь. Цікавою є практика застосування анімаційних елементів змагань пішохідного, лижного, велосипедного, водного туризму та особливо тих, що не потребують спеціальної підготовки як з боку організаторів, так і з боку учасників [3].

Своєрідний інтерес викликає використання спортивних елементів у так званих quest-програмах (від англ. quest – шукання, пошук, дізнання), коли виконання ланцюжка завдань і елементів веде до кінцевої мети (перемоги, призу). Такі програми вдало можуть використовуватись при організації господарями агросадиб анімаційних послуг на корпоративних вечірках бізнес-структур, особливо під час weekend-турів (від англ. weekend – вихідний, кінець



тижня), а також у рамках team-building (від англ. team – команда, building – будувати) – новий для нашої країни засіб мотивації персоналу та подолання конфліктів у колективі, який стає дедалі популярнішим, оскільки найчастіше саме у змаганнях проявляється командний дух, бажання пошуку нових ідей та методів менеджменту.

Використання анімаційних послуг може стати важливим чинником розвитку сільського зеленого туризму в Україні саме завдяки розробці конкурентної стратегії підприємства сільського зеленого туризму, в тому числі і розвитку спортивних послуг. Слід зазначити, що такі заходи не вимагають великих затрат. Звичайно, на такі заходи, їх організацію та суддівство повинні запрошуватися професіонали.

Таким чином, застосування анімаційних послуг при розробці конкурентної стратегії підприємства сільського туризму може стати важливим чинником розвитку сільського туризму в Україні, зокрема застосування анімаційних спортивних послуг в регіонах, що потребують підвищення аттрактивності для споживача. Важливо, що такі заходи не вимагають великих затрат, хоча бажано, щоб до їх організації взагалі та суддівства зокрема запрошувались професіонали. Як правило, додаткові витрати на оплату їх праці примножують загальну вартість туру тільки на 3–6%. За таких умов можна легко привернути увагу потенційних підприємств та відпочиваючих.

Анімація повинна бути забезпеченою кадрами та матеріальними ресурсами, а також чітко спланованою та регламентованою. Найважливішою рекреаційною функцією туристичної анімації є задоволення потреб туриста – його позитивні емоції та гарний настрій.

Сфера розваг, задовольняючи духовні потреби людини, робить її щасливою, а щастя, за визначенням Дж.Р. Уокера, дається тим, хто вміє добре відпочивати і розважатися [6]. Виходячи з позитивного впливу емоцій людини на її діяльність, вчені визначають соціальну спрямованість розвитку анімаційних програм, яка проявляється у вихованні, освіті, формуванні оптимістичного настрою, культурі поведінки людини.

Також для сільського туризму характерно застосування культуроохоронних технологій. Це обумовлюється проблематичністю змісту дозвілля сучасної молоді, який стає відірваним від культурного збагачення і часто є одностороннім споживанням соціокультурних продуктів. У симбіозі агротуризм і культуроохоронні технології створюють потужний засіб подолання назрілих в

суспільстві проблем. З одного боку, відбувається перетворення дозвілля і створення його нових форм, з іншого боку, проведення вільного часу стає нерозривно пов'язаним із процесом культурного пізнання. Крім занять сільськогосподарськими роботами, участі в традиційному побуті сільських жителів і проживання на лоні природи, в діяльність агротуристичних садиб вносяться інноваційні форми роботи. Це всілякі майстер-класи з народних художніх промислів і ремесел, організація масових фольклорних свят, що характеризуються вивченням і відродженням традиційного пісенного та хореографічного мистецтва і культури в цілому.

Цей вид заходів широко використовується в роботі агротуристичних садиб Латвії, де проводиться найбільший Міжнародний фольклорний фестиваль "Baltica". Що стосується України, то сільський туризм в Закарпатті нерозривно пов'язаний з вивченням побуту, культури і традицій козацтва, а також численних народів, які здавна проживають на українській землі. В одному з найбільш розвинених районів сільського туризму – в Гірському Алтаї – проводиться фольклорне свято «Купальська ніч», присвячене святу Івана Купала, що викликає у молоді в останні роки підвищений інтерес [2].

З впровадженням автентичних технологій в молодіжний туризм пов'язані популярні в наші дні історичні реконструкції, мета яких полягає у відтворенні матеріальної і духовної культури тієї чи іншої історичної епохи або конкретного регіону. Широкий діапазон факторів привабливості історичної реконструкції дає змогу молоді найбільш повно реалізувати духовні потреби в самоідентифікації і культурної трансформації, входячи в реальність минулого і стикаючись з «живою історією» [1].

Сучасні анімаційні технології у сфері сільського туризму є невід'ємною складовою культурно-дозвільної діяльності молоді під час туристичної подорожі. Для молоді в агротуризмі створюються анімаційні туристичні маршрути – цільові туристичні поїздки заради однієї анімаційної програми або безперервний анімаційний процес, розгорнутий у просторі у формі подорожі. В рамках анімаційної технології в сільському туризмі організовуються культурно-пізнавальні, тематичні, фольклорні, літературні, музичні, наукові, фестивалі, карнавальні та спортивні анімаційні програми [5].

Таким чином, особливості впровадження сучасних технологій соціокультурної діяльності в молодіжний сільський туризм насамперед визначаються специфічністю



цих двох феноменів. Неодмінно слід врахувати соціально-психологічні особливості молоді як споживача туристичних послуг та в той же час мати чітке уявлення про особливості організації агротуризму.

Для найбільш ефективного досягнення мети сучасними виробниками туристських послуг в агротуризмі застосовуються інноваційні технології, в які входять музеєфікація старовинних садиб, селянських будинків і пам'яток. У сільському туризмі широко застосовуються також сучасні інформаційні технології, які безпосередньо пов'язані з комп'ютеризацією процесу надання послуг в туризмі (електронні каталоги і квитки, онлайн-бронювання номерів та екскурсій, вивчення турів і комплексу послуг, що надаються в інтернет-джерелах тощо). Також в організації молодіжного дозвілля сільського туризму широко застосовуються культурозберігання, автентичні та анімаційні технології.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, Україна має багато перспектив для розвитку активних форм та технологій туризму. Рекреаційні ресурси та туристичні об'єкти дають змогу залучити іноземний капітал та створити спільні міжнародні туристичні фірми. Використання анімаційних технологій у сільському зеленому туризмі дає змогу залучати туристів в активну дію, саме завдяки особистісному контакту туриста з аніматором, їх взаємодії у розвагах, запропонованих

анімаційною програмою туристичного комплексу.

Завдяки туристській анімації відбувається залучення туристів до участі у культурно-пізнавальній програмі подорожі, створюються всі можливі умови для організації їх позитивного відпочинку та досягнення рекреаційного ефекту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сільський зелений туризм: Організація діяльності: [посібник] / [П. Горішевський, В. Васильєв, Ю. Зінько, Т. Коберніченко]. – К. : НМЦ «Освіта», 2005. – 128 с.
2. Килимистий С. Анімація в туризмі: [навч. посібник] / С. Килимистий. – К. : Видавництво ФПУ, 2007. – 188 с.
3. Килимистий С. Особливості ігрової анімації в туризмі / С. Килимистий // Туристично-краєзнавчі дослідження. – 2007. – № 7. – С. 200–213.
4. Малик М. Сільський аграрний туризм як чинник розвитку сільських територій України / М. Малик, Л. Забуранна // Економіка АПК: Міжнародний науково-виробничий журнал. – 2012. – № 5. – С. 110–115.
5. Осипчук Н. Зелений туризм: Дослідження зеленого туризму з позиції Міністерства культури та туризму, послуги, які надаються відпочиваючим, кількість працюючих підприємств у сфері зеленого туризму / Н. Осипчук // Соціальна політика. – 2005. – № 23. – С. 4–7.
6. Рутинський М. Зелений туризм / М. Рутинський, Ю. Зінько. – К. : Знання, 2008. – 271 с.
7. Писаревский И. Предпосылки анализа уровня развития туристической сферы регионов Украины / И. Писаревский, Н. Петрова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.confcontact.com/2008dec/4_pisarev.php/



УДК 378.126

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Фатеева Е.М., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розглядається проблема використання інноваційних технологій у структурі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти. Результатом інноваційних процесів є використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі теорії і практики. Обґрунтовано, що до найбільш пріоритетних і перспективних напрямів і методів упровадження інноваційних педагогічних технологій, які позитивно впливають на формування методичної компетентності майбутніх менеджерів освіти, варто зарахувати модульно-розвивальне навчання, інформаційно-комунікаційні технології.

Ключові слова: інноваційні технології, професійна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні форми й методи, модульна технологія, майбутні менеджери освіти.

В статье рассматривается проблема использования инновационных технологий в структуре профессиональной подготовки будущих менеджеров образования. Результатом инновационных процессов является использование теоретических и практических нововведений, а также таких, которые образуются на грани теории и практики. Обосновано, что к наиболее приоритетным и перспективным направлениям и методам внедрения инновационных педагогических технологий, которые положительно влияют на формирование методической компетентности будущих менеджеров образования, следует отнести модульно-развивающее обучение, информационно-коммуникационные технологии.

Ключевые слова: инновационные технологии, профессиональная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, интерактивные формы и методы, модульная технология, будущие менеджеры образования.

Fateeva E.M. MODERN TECHNOLOGIES OF PREPARATION OF FUTURE MANAGERS OF EDUCATION

The problem of the usage of innovative technologies in the structure of training of future managers of education is considered in the article. The usage of theoretical and practical innovations as well as those formed on the edge of theory and practice is a result of innovative processes. Module-developmental studies, informational and communicational technologies are proved to be the most priority and perspective directions and methods of implementation of innovative educational technologies that have a positive influence on the formation of methodical competence of the future managers of education.

Key words: innovative technologies, professional competence, informational and communicational technologies, interactive forms and methods, module technology, future managers of education.

Постановка проблеми. Ефективний розвиток нашої держави багато в чому залежить від якості управління в економічній, соціальній і соціокультурній сферах. Саме тому підготовка висококваліфікованих управлінських кадрів набуває останнім часом не лише суто економічного, а й загальносуспільного значення. Вимоги до спеціалістів з управлінської діяльності в освіті зростають і ускладнюються відповідно до потреб суспільства й науково-технічного прогресу. Стає очевидним, що сьогодні фахівець у галузі управління освітою повинен бути здатним бачити нове й перспективне, уносити зміни в традиційні форми та засоби навчання, проектувати його розвиток з урахуванням законів ринкової економіки. Отже, українському суспільству потрібен менеджер інноваційного типу.

Ураховуючи вказане, зазначимо, що перед системою менеджерської освіти

України постає завдання відповідної перебудови змісту й науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу професійної підготовки фахівців цієї галузі, спрямування її на формування готовності майбутніх спеціалістів до інноваційної професійної діяльності. Наукові дослідження в галузі професійної підготовки фахівців управлінської галузі в освіті є надзвичайно актуальними, вони здійснюються на теоретичному та практичному рівнях, поєднуючи ідеї й підходи різних наук, а саме: педагогіки, психології, економіки, управління, інноватики тощо.

Одним із пріоритетних напрямів підготовки майбутніх менеджерів освіти є впровадження в навчальний процес інформаційних технологій.

Застосування інформаційних технологій навчання передбачає наявність комп'ютерного забезпечення, програмного та мето-



дичного забезпечення. Крім цього, на сучасному етапі інформатизації вищої освіти є потреба у виробленні технічної політики з їх оснащення необхідними технічними і програмними засобами з метою подальшого розвитку навчання за допомогою технічних засобів навчання й ефективного їх застосування.

Ступінь розробленості проблеми.

Процес реалізації освітньої інновації в кожному елементі має свої особливості. Увага науковців щодо теоретичних і методичних засад підготовки менеджерів освіти зосереджена на визначенні особливостей її змісту, психолого-педагогічних і дидактичних умовах оволодіння професійною діяльністю; специфіці професійної підготовки менеджерів [11]. У теорії та практиці педагогічної науки проблему використання інноваційних технологій розкрито в кількох напрямках наукових досліджень, а саме: філософський аспект (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.) [4]; управлінський (В. Бондарь, Г. Дмитренко, О. Єльнікова, Л. Калініна, В. Маслов) [12], андрагогічний (В. Олійник, Н. Протасова, В. Семиченко, Т. Сорочан, Т. Сущенко) [12]; дидактичний (Н. Азарова, І. Бех, Н. Матвеева, Л. Ніколаєва, О. Панченко, Н. Стецюра, С. Гончаренко, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.) [12]. Сутність інформаційно-комунікативного навчання висвітлено в працях таких науковців, як В. Биков, Я. Булахова, О. Бондаренко, С. Гончаренко, О. Гудирева, А. Дзюбенко, В. Заболотний, Т. Коваль, О. Козлакова, О. Міщенко, О. Пінчук, О. Шестопал та інші [2].

Інноваційні технології здійснюють активний вплив на процес навчання й виховання майбутніх менеджерів освіти, оскільки змінюють схему передання знань і методи навчання.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов використання інноваційних технологій як засобу підготовки майбутніх менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується відходом від тоталітарної уніфікації і стандартизації педагогічного процесу, інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання й виховання. Основу інноваційних процесів в освіті становлять дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду; проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику [13].

Результатом інноваційних процесів слугує використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворю-

ються на межі теорії і практики. Як указує С. Ніколаєнко [7], розвиток освіти, тобто перехід її в новий якісний стан, не може бути здійснено інакше, ніж через освоєння інновацій, через інноваційні процеси. Інновації розглядаються сучасними дослідниками як істотний елемент розвитку освіти. Вони виражаються в тенденціях нагромадження та видозміни різноманітних ініціатив і нововведень в освітньому просторі, що в сукупності призведуть до більш або менш глобальних змін у сфері освіти і трансформації її змісту та якості. Ініціативи виникають у ході власної еволюції сфери освіти, у пошуку перспективних форм і засобів педагогічної діяльності, апробації нових технологій навчання.

Нині помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі.

Інформаційно-комунікаційні технології здійснюють активний вплив на процес навчання й виховання майбутніх менеджерів освіти, оскільки змінюють схему передання знань і методи навчання. Інформаційно-комунікаційні технології є одним із засобів навчання, що сприяє реалізації педагогічної ідеї. У межах інформаційно-комунікаційних технологій розглядаються мультимедійні технології, які дають змогу водночас обробляти й відтворювати різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби та способи обміну інформацією.

Мультимедійні засоби навчання, за С. Гончаренко, – це комплекс апаратних і програмних засобів, що надають користувачеві можливість спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Мультимедійні системи надають користувачеві персонального комп'ютера такі види інформації: текст, зображення, анімаційні картини, аудіокоментарі, цифрове відео [14].

Основу сучасних інформаційних технологій навчання становлять електронно-обчислювальна техніка, програмно-методичне забезпечення й розвинені комунікаційні засоби. З використанням інформаційних технологій розширюються можливості самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти. Її основу становить робота з навчальними програмами, тестувальними системами, інформаційними базами даних. Застосування нових інформаційних технологій в освітньому процесі сприяє активізації самостійної роботи майбутніх менеджерів освіти; формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності й розвитку комунікативних здібностей; форму-



ванню навичок аналітичної та дослідницької діяльності; розкриттю творчого потенціалу; відпрацюванню навичок і умінь, необхідних у професійній діяльності; формуванню вміння приймати оптимальне рішення в складній ситуації; посиленню прагнення до самовдосконалення. Інформатизація професійної освіти висуває нові вимоги до професійних якостей і рівня підготовки фахівців. Опанування сучасних інформаційних технологій стає одним із основних компонентів професійної підготовки будь-якого фахівця, у тому числі й у галузі освіти, що вимагає розробки та впровадження в освітній процес професійно орієнтованих програм і курсів, направлених на опанування основ необхідних знань і накопичення особистого досвіду їх використання у своїй професійній діяльності. У підготовці майбутніх менеджерів освіти важливим є не лише озброєння знаннями, а й розвиток умінь здобувати знання й використовувати їх у професійній діяльності [10].

Професійна підготовка майбутнього менеджера освіти має специфічні особливості, а тому одним із завдань є виявлення та обґрунтування потенційних можливостей використання під час розробки навчально-методичного комплексу навчальної дисципліни сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечить новий якісний рівень підготовки компетентних менеджерів освіти.

Оскільки універсальні компетенції не пов'язані безпосередньо з вирішенням професійних завдань, але беруть опосередковану участь в успішній реалізації професійної діяльності, то можна зробити висновок, що використання нових інформаційних технологій для сучасного менеджера освіти має не пріоритетне значення, а лише допоміжне у виконанні фахових функцій. Універсальні компетенції дають змогу майбутнім менеджерам освіти бути потрібними в разі необхідності не лише у своїй професії, а й загалом на ринку праці, успішно реалізовувати себе в інших сферах діяльності, що, на нашу думку, є також актуальним у сучасному світі.

Нині поняття «інновація» трактується як нововведення чи введення нового, однак єдиних підходів до змісту категорій «інновація» та «нововведення» ще не вироблено. На початку ХХ ст. розпочалося вивчення закономірностей нововведень в освітній галузі. Ученими досліджено низку важливих аспектів педагогічної інноватики (В. Беспалько, М. Бургін, В. Гузеев, І. Дичківська, М. Кларін та ін.) [12]. Однак пояснення сутності педагогічних інновацій є дуже суперечливими. У педагогічній інтерпретації

під інноваціями розуміють нововведення в педагогічній системі, удосконалення методики реалізації педагогічного процесу. Як стверджує В. Сластьонін, педагогічна інновація є цілісним процесом, розрахованим на створення нової форми освітньої практики, тобто це свідомо спроба покращити наявну практику відповідно до певних бажаних цілей [13]. На відміну від традиційного навчання, інноваційне має на меті не стільки формування певної суми знань, скільки забезпечення розвитку особистості менеджера, воно прагне врахувати індивідуальність, самотність, самоцінність кожної людини. В інноваційному навчанні суб'єктивний досвід менеджера, його здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, інтелектуальні можливості є визначальними під час підбору цілей, змісту й методів навчання.

Уважаємо, що до найбільш пріоритетних і перспективних напрямів і методів упровадження інноваційних педагогічних технологій, що позитивно впливають на формування методичної компетентності майбутніх менеджерів освіти, варто зарахувати модульно-розвивальне навчання, інформаційно-комунікаційні технології. Ці технології навчання належать до особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, що забезпечують професійну й соціальну мобільність майбутнього фахівця, його конкурентоспроможність на ринку праці.

Модульна технологія навчання – це дидактична система, яка являє собою сукупність форм і способів організації та управління освітнім процесом із високим рівнем самостійності студентів на основі плано-мірно-поетапного засвоєння функціональних одиниць професійної діяльності [9].

За даними Н. Пастернак, «модульна технологія є особистісно орієнтованою технологією, де на чолі освітньої системи стоїть особистість студента, вона ж і є основною метою системи навчання» [9].

Модульне навчання реалізує новий підхід до організації професійної підготовки майбутніх фахівців освіти й передбачає відхід від традиційної схеми «навчальний семестр, навчальний рік, навчальний курс»; раціональний поділ навчального матеріалу дисципліни на модулі (логічно завершені частини теоретичних знань і практичних умінь з певної навчальної дисципліни) і перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля; перевірку якості підготовки студентів до кожного практичного чи семінарського заняття; використання широкої шкали оцінювання знань, підвищення об'єктивності оцінювання знань студентів; поєднання поточного й підсумкового контролю навчаль-



них досягнень студентів із засобами безперервного самоконтролю; запровадження здорової конкуренції в навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів. Важливою умовою реалізації кредитно-модульної технології у вищій освіті є можливість виділити основні наскрізні ідеї, на розкриття й засвоєння яких спрямований кожний модуль.

До суттєвих переваг кредитно-модульної системи організації навчального процесу варто зарахувати застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача, індивідуалізацію навчання, цілеспрямовану роботу із самоосвіти в комп'ютерних класах, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності. Кредитно-модульна система інтегрує системний, діяльнісний та особистісно-орієнтований підхід до змісту професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Системний підхід передбачає формування міжпредметного інтегративного змісту професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти. Відзначимо, що система – це стійка взаємозалежна та взаємодіюча структура, властивості й дії якої не зводяться до суми властивостей і дій, які становлять її елементи. Отже, систематизація – це не просто упорядкування, виявлення структурних зв'язків, функціональних залежностей, формалізація, а й досягнення результату, коли ціле діє ефективніше за суму своїх складових. Діяльнісний підхід передбачає включення майбутнього менеджера в діяльність на всіх етапах пізнання. Причому його навчальна діяльність повинна виступати як його особиста й самостійна. Це означає, що основними її компонентами мають бути особисті навчально-пізнавальні мотиви, дії, цілепокладання, планування способів розв'язання навчальних завдань, а також самооцінка. Істотним моментом є рефлексія студентів щодо наявних у них знань, умов їх функціонування та застосування на основі самоаналізу. Особистісно-орієнтований підхід передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію студента й викладача, опору на самостійну роботу студентів, максимальну індивідуалізацію процесу професійної підготовки, формування комплексу індивідуальних навчальних модулів у межах цілісного процесу підготовки спеціаліста, можливість формування варіативних індивідуалізованих модульних програм.

Модульна технологія передбачає реалізацію комплексної мети навчання: формування різнобічно розвинутої творчої особистості майбутнього менеджера освіти. Суттєве збагачення освітнього процесу у вищій освіті відбувається завдяки новим ін-

формаційним технологіям. Майбутні менеджери освіти повинні вільно орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук професійно значущої інформації, уміти розв'язувати професійні завдання з використанням сучасних інформаційних технологій [10].

Висновки. Упровадження інноваційних педагогічних технологій навчання у вищій навчальній закладі України сприяє поліпшенню професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, ураховує їхні досягнення в навчальній діяльності, робить їх мобільними на європейському освітньому просторі. Отже, підсумовуючи все викладене вище, зазначимо, що інноваційні педагогічні технології є формуванням професійно-методичної компетентності майбутніх менеджерів освіти, комп'ютерних і мультимедійних навчальних програм як ефективного засобу інноваційних педагогічних технологій у формуванні готовності майбутнього менеджера освіти до ефективної професійної діяльності.

Подальшого дослідження потребує встановлення відповідності цілей, змісту, методів, організаційних форм і засобів навчання потребам науково-технічного, соціально-економічного й культурного розвитку суспільства; забезпечення міждисциплінарного навчання з використанням синтезу предметно-методичної та інформаційно-комп'ютерної підготовки; створення умов для поетапного переходу до нового рівня освіти на основі зазначених технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Євтух М.Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М.Б. Євтух, І.С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1 (58). – С. 70–74.
2. Згуровський М.З. Вступ до комп'ютерних інформаційних технологій : [навч. посіб.] / М.З. Згуровський, І.І. Коваленко, В.М. Міхайленко. – К. : Вид. Європ. ун-ту, 2003. – 265 с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті; світовий досвід української перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
5. Лепак Л. Активні методи навчання у процесі підготовки сучасного менеджера / Л. Лепак // Ситуаційна методика навчання: український досвід. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 139–144; Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 2 (46). – С. 431.
6. Наумов В. Новые игровые технологии в обучении персонала / В. Наумов [Электронный ресурс]. –



Режим доступу : <http://www.executive.ru/community/intellectual/692469/>.

7. Ніколаєнко С.М. Стратегія розвитку України: початок XXI століття / С.М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2006. – 253 с.

8. Павко А.І. Інноваційні педагогічні технології в контексті євроінтеграційних тенденцій у сфері вищої освіти України / А.І. Павко // Трибуна. – 2006. – № 9–10. – С. 22–23.

9. Пастернак Н.О. Модульна технологія навчання у вищих педагогічних закладах освіти / Н.О. Пастернак // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія «Педагогіка». – 2005. – № 4. – С. 32–36.

10. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К., 2002. – 120 с.

11. Постоян Т.Г. Освітні технології : [навч. посіб.] / Т.Г. Постоян. – Одеса : Вид. Букаєв, 2014. – 204 с.

12. Сизоненко В. Політика і стратегія інноваційного розвитку України: євроінтеграційний аспект / В. Сизоненко // Вища школа. – 2008. – № 6. – С. 29–30.

13. Слостенін В.А. Педагогіка : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В.А. Слостенін, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

14. Український педагогічний словник / за ред. С.У. Гончаренка. – К. : Либідь, 1988. – 636 с.



СЕКЦІЯ 6. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 37.015.3

ВПЛИВ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЧНІВ НА СТАВЛЕННЯ ДО ВЧИТЕЛЯ

Бублик А.Г., викладач
кафедри початкової освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Автор статті розглядає вплив особистісних особливостей учнів основної школи на ставлення до вчителя. Здійснюється аналіз чинників, які впливають на відхилення в індивідуально-особистісному розвитку учнів. Подається динаміка змін у ставленні учнів до вчителів протягом навчання в основній школі. У статті описуються різні соціально-психологічні типи особистості (за В.М. Мініяровим), аналіз яких дозволяє прослідкувати, як відрізняються уявлення учнів про вчителя в залежності від особистісних особливостей учнів.

Ключові слова: *особистісні особливості учнів, порушення поведінки, соціально-психологічні типи особистості, доброзичливі взаємини.*

Автор статьи рассматривает влияние личностных особенностей учащихся основной школы на отношение к учителю. Осуществляется анализ факторов, влияющих на отклонение в индивидуально-личностном развитии учащихся. Подается динамика изменений в отношении учеников к учителям в течение обучения в основной школе. В статье описываются различные социально-психологические типы личности (по В.М. Миниярову), анализ которых позволяет проследить, как отличаются представления учащихся об учителе в зависимости от личностных особенностей учащихся.

Ключевые слова: *личностные особенности учащихся, нарушения поведения, социально-психологические типы личности, доброжелательные отношения.*

Bublik A.H. INFLUENCE OF PERSONAL CHARACTERISTICS OF PUPILS ON ATTITUDE TO TEACHER

The author considers influence of personality characteristics of secondary school students on attitude to teacher. The factors affecting deviation in individual – personal development of pupils is analyzed. The dynamics of changes in respect of pupils to teachers during studying in secondary school is given. The article describes various social-psychological personality types (after V.M. Miniyarov), analysis of which allows us to trace how ideas of pupils about teacher differs, depending on personal characteristics of pupils.

Key words: *personality characteristics of pupils, behavior disorder, social and psychological types of personality, amicable relations.*

Постановка проблеми. Серед усього розмаїття відносин у педагогічному процесі особливе місце займають доброзичливі відносини. Вони характеризують ефективність навчально-виховного процесу. Доброзичливі взаємини багато в чому визначають головні тенденції поведінки [5]. Тому дітей і підлітків, так само як і дорослих (вчителів і батьків), потрібно вчити таким навичкам взаємодії з оточуючими людьми, які характерні для партнерської поведінки і виключають ставлення до іншої людини, як до об'єкта маніпулювання.

Ступінь розробленості проблеми. Такі вчені, як М.О. Березовін, Я.Л. Коломінський, В.Г. Маралов, І.С. Кон, А.О. Реан, О.О. Рябов та інші в своїх дослідженнях підкреслюють важливість формування доброзичливих взаємин між учительським та учнівським колективами [6]. Вони наголо-

шують на тому, що культура стосунків, які вчитель проявляє по відношенню до своїх учнів, значною мірою впливає на характер міжособистісних стосунків між вчителем та учнями. При цьому необхідно зауважити, що в процесі вивчення стосунків між учительським і учнівським колективами значна увага приділяється відношенню вчителя до учнів або взаємовідносинам між учнями, а ставлення учня до вчителя займає незначне місце серед таких досліджень. Тим часом від цих відносин залежать не тільки конкретні прояви ставлення учня до вчителя та вияв властивостей особистостей учнів, а й розвиток в учнів свідомості, діяльності, розумовий розвиток, навчальна діяльність тощо.

Метою статті є аналіз впливу особистісних особливостей учнів на ставлення до вчителя в контексті формування добро-



зичливих взаємин між учительським та учнівським колективами.

Виклад основного матеріалу. Підлітковий вік традиційно вважається важким. На сьогоднішній день потреба дитини, яка навчається в основній школі, в доброзичливому спілкуванні з дорослими рідко буває задоволена. В такій ситуації в учня підвищується рівень тривожності, розвивається почуття невпевненості в собі, яке, в свою чергу, виражається в неадекватній самооцінці; виникають труднощі в особистісному розвитку, в установленні стосунків з оточуючими, що стає перешкодою на шляху до самовизначення. Наявність порушень у взаєминах підлітка з однолітками і дорослими ми можемо визначити за його постійними конфліктами з сім'єю, демонстрацією зневажливого ставлення до батьків. Порушення проявляються в конфліктності, грубій поведінці з учителями, відмовах виконувати вимоги старших, невмінні знаходити спільну мову з однолітками і, як наслідок цього, у відсутності або обмеженому колі друзів у класі, а також в асоціальних девіаціях. При цьому учень ігнорує правила і моральні норми, робить непристойні вчинки, ображає молодших, заважає загальношкільному життю тощо.

На думку А.О. Реана, девіантна поведінка учня може бути як помітною, так і доволі завуальованою. Негативне ставлення до оточуючих, яке проявляється доволі відкрито, конфліктність та протест, які є невід'ємними характеристиками учня в основній школі, демонстративна поведінка, яка проявляється в порушенні шкільних правил. Ознаками прихованої недисциплінованості є апатія, байдужість до думки вчителя, до навчання, недотримання шкільних норм тощо. Першорядними механізмами порушень у поведінці школяра, які формують його поведінку в подальшому, психологи (О.П. Белінська, В.О. Березіна, І.С. Кон, В.О. Сітаров, М.І. Скрипко, А.О. Реан та ін.) розглядають, частіше за все, не ситуативні мотиви, а стійкі психічні відхилення, що впливають на розвиток особистості підлітка. «Вони породжують цілий комплекс негативних вчинків, які розглядаються вчителями, як порушення в поведінці, і закріплюючись, сприяють розвитку різних негативних змін у характері учня» [5, с. 201].

Виникнення шкільної недисциплінованості пов'язано не тільки з психологічними відхиленнями в індивідуально-особистісному розвитку учня, а й з цілим комплексом різноманітних чинників. Такими значущими факторами, на думку А.О. Реана та інших учених (С.В. Белохвостової, С.М. Костроміної, Л.Г. Нагаєвої), можуть бути:

- природні та генотипічні особливості особистості та вікові особливості самого учня: підліткові реакції (емансипація, групування, лідерські, накопичувальні, егоцентричні, азартні, інформаційно-комунікативні, інтелектуально-естетичні, сексуальні потяги), дитячі реакції (відмови, опозиції, імітації, негативна емансипація, компенсація і гіперкомпенсація);

- індивідуальні особливості вчителів: характерологічні і індивідуально типологічні особливості, стиль керівництва навчальним колективом (авторитарний, демократичний, ліберальний);

- положення в класному колективі («зірка», «бажаний», «приймається», «зацькований», «ізолюваний»);

- особливості сімейних взаємин: негармонійна сім'я (деструктивна, регідна, що розпадається, розпалася, неповна, новостворена, бінарна);

- тип виховання в сім'ї (гіпопротекція, гіперпротекція, «культ хвороби», емоційне відкидання, жорстокість, суперечливість);

- соціальні умови життя;

- взаємодія учня з неформальною групою і його місце в ній [1; 5; 6].

Всі ці фактори впливають на особливості прояву доброзичливості в стосунках учнів і вчителів, оскільки всі вони мають певне значення при формуванні особистісних якостей школярів. Багато психологів (І.В. Дубровіна, Я.Л. Коломінський, І.С. Кон, А.О. Реан, О.О. Рябов та ін.) відзначають, що афективні реакції з боку учнів, негативне ставлення до школи і вчителів – це порушення поведінки, з якими найчастіше стикаються вчителі при роботі з учнями основної школи. З нашої точки зору, – це результат прояву недоброзичливості у відносинах школярів до вчителів.

Крім того, ми вважаємо, що відносно учня основної школи проблема розвитку доброзичливого ставлення до іншої людини стає найбільш актуальною. Для доказу цього факту необхідно звернутися до наукових праць І.С. Кона [2], В.С. Мухіної [4], А.О. Реана [5]; О.О. Рябової [7], С.Ш. Шмирової [8; 9]. У них показано, як поступово з віком – від учнів початкових класів до старшокласників – змінюються уявлення учнів про вчителя.

У той час, як учні молодших класів на всі питання стосовно ставлення до вчителя дають позитивні відповіді, серед учнів 5-х класів можна спостерігати зниження кількості тих учнів, які готові поділитися своїми думками стосовно вчителів, оскільки авторитет учителя починає знижуватись. На думку О.О. Рябова, це відбувається через втрату «інтимності» в стосунках між учите-



лем та учнями, а також через збільшення психологічної відстані в спілкуванні. Саме на цьому етапі відбувається перше зниження рівня ставлення учнів до своїх учителів. Учні 5–6 класів приймають вимоги вчителів ще доволі позитивно і некритично. Вони сприймають особистісні якості вчителів, скоріш, через особливості їхнього фізичного вигляду та поведінки. Учні ставляться до вчителя позитивно, якщо він «дуже добрий, гарний, розумний, справедливий». І навпаки, якщо вчитель «свариться, негарний, дуже багато задає домашнього завдання і кричить на дітей», то учні демонструють своє негативне ставлення до нього [7].

Спеціалісти, які займаються педагогічною психологією, наголошують на тому, що в учнів 7–8 класів вже закінчується період беззаперечного схвалення вчителів. На цьому етапі відбувається подальше зниження особистого авторитету вчителя, отож і рівень довіри також знижується. В своїх дослідках О.О. Рябов аналізує відповіді семикласників і на основі цього робить висновок, що діти 13–14 років змінюють критерії щодо формування свого ставлення до вчителів, і крім доброти, розумових здібностей додають ще почуття гумору і чуйність. На думку О.О. Рябова, почуття гумору, як фактор позитивного ставлення учнів до вчителя, свідчить про розвиток в учнів гнучкості інтелекту.

В учнів, які навчаються у восьмому класі, відзначається різке зниження рівня ставлення учнів до своїх вчителів. Психологи стверджують, що у восьмикласників спостерігається найбільша кількість суцільно критичних оцінок серед усіх вікових груп. У цьому віці відбувається якісна зміна позицій дітей по відношенню до дорослих взагалі. Тому не дивно, що авторитет учителя починає стрімко знижуватися разом із бажанням учнів ділитися з учителями своїми думками. Вони більше не сприймають авторитет учителя, як щось незаперечне.

Психологи стверджують, що 8-й клас із точки зору ставлення учнів до вчителів є критичним, оскільки у дітей відбуваються значні зміни в уявленнях про кращого вчителя, коли на перший план виходять такі особистісні риси, як почуття гумору, справедливість, любов до свого предмета і учнів. Учні негативно ставляться до вчителів, які, на їх думку, проявляють неповагу до оточуючих, нестримні у своїх висловлюваннях, погано подають матеріал на уроці, несправедливо виставляють оцінки.

Вже у віці 14–15 років, тобто в 9-му класі, рівень доброзичливого ставлення учнів до вчителя починає зростати, що проявляється в деякій переоцінці факторів, які

сприяють формуванню відношення учнів до вчителя. У цей період учні позитивно ставляться до вчителів, які «уміють тримати дисципліну в класі», не підвищують голос під час зауважень, цікаво подають матеріал уроку, розуміють учнів, не виділяють нікого з них за розумовими чи фізичними показниками, не завищують і не занижують оцінок. До вчителів, які, на їх думку, проявляють несправедливість, незрозуміло пояснюють матеріал, без почуття гумору, які часто роблять помилки, учні ставляться доволі негативно, що виражається в їхній «закритості» під час спілкування з учителями [2; 5; 6; 7].

Аналізуючи результати досліджень психологів, ми можемо побачити, як із віком в учнів змінюється ставлення до своїх вчителів, а також маємо можливість відмітити загальну тенденцію до посилення відчуженості учнів до вчителів. Всі вищезазначені фактори є доказом того, наскільки актуальною є проблема формування доброзичливих стосунків між учнями та вчителями. Якщо недоброзичливе ставлення до інших стає рисою характеру, то потім воно стає перешкодою в подальшому розвитку особистості. Тому формування доброзичливого відношення до оточуючих є нагальним питанням через декілька причин. Перш за все, освітній простір є середовищем, де відбувається формування як доброзичливості, так і ворожості по відношенню до інших людей. По-друге, питання формування доброзичливих стосунків є надзвичайно важливим через його зв'язок із проблемою особистісного розвитку учнів, оскільки доброзичливість є однією з важливих рис характеру особистості, через яку актуалізується система «Я та інші».

При формуванні доброзичливого ставлення учнів до вчителів необхідно враховувати особливості характерологічних властивостей учнів, оскільки соціально-психологічні риси особистості формуються на основі детермінованого сценарію виховання, що складається під впливом соціальних факторів і засобів педагогічного впливу. Це пов'язано з тим, що учні різних соціально-психологічних типів особистості по-різному ставляться до інших людей, до самого себе, своїх можливостей, до прояву вольових зусиль, до колективу, до діяльності і, особливо, до критики.

Згідно з типологією психологічних якостей особистості В.М. Мініярова, учні, які відносяться до домінуючого соціально-психологічного типу, по відношенню до оточуючих проявляють владність, гордовитість і зарозумілість наряду з надзвичайною запальністю [3]. Вони демонстративно від-



стояють свою думку при виникненні конфліктної ситуації з учителем, намагаються перевершувати інших і зловтішаються з приводу чужих невдач. У той час, як вони виявляють надзвичайну вимогливість по відношенню до інших, самі не володіють такою рисою, як самокритика. Не дивлячись на те, що в будь-якій діяльності вони дуже активні і відповідальні, учні такого типу можуть порушувати етичні норми.

Учні, яких В.М. Мініяров відносить до інтровертивного соціально-психологічного типу, проявляють чуйність і увагу по відношенню до оточуючих, включаючи і вчителів, не зважаючи на свою замкнутість. Такі учні завжди тримають своє слово, готові прийти на допомогу і не прагнуть переваги над іншими. Вони цілеспрямовані, сумлінні і організовані, не бояться фізичної праці. Через свою сором'язливість вони часто виявляють безініціативність і нерішучість, бувають пасивні. Учні цього типу схильні занижувати свої можливості. Такі діти вимогливі до себе і самокритичні, але при цьому дуже болісно переживають критику з боку інших, більш за все з боку вчителів і лідерів класу.

В.М. Мініяров характеризує учнів інфантильного соціально-психологічного типу, як егоїстичних і байдужих по відношенню до інших людей. Такі учні безпорадні, безініціативні, нерішучі, сором'язливі. У діяльності ці учні не проявляють наполегливості, вони неорганізовані, пасивні та безвідповідальні, легко відступають від етичних норм, перебільшують свої можливості. Не дивлячись на те, що вони вимогливі до інших, по відношенню до себе такі учні зовсім не критичні. До критики ж інших байдужі. У міжособистісних стосунках у колективі вони не відчувають почуття переваги над іншими, але в той же час до вчителів та однокласників ставляться доволі прагматично, тобто в будь-якій ситуації шукають користь тільки для себе.

Учні гармонійного соціально-психологічного типу в стосунках з іншими людьми і, зокрема, з учителями, відкриті, правдиві і ввічливі. До себе ці учні вимогливі, тримають слово, до своїх можливостей адекватні. До критики на свою адресу вони ставляться позитивно. Вони організовані, дисципліновані і наполегливі в досягненні мети, вміють працювати. Якщо вони ставлять перед собою завдання, керуються інтересами колективу.

Учні, які відносяться до сензитивного соціально-психологічного типу, правдиві, відверті і ставляться з повагою до людей. Вони цілеспрямовані, ініціативні, активні і сумлінні. Такі учні завжди готові допомогти товаришам, захистити їх, в своїй діяльності

вони керуються інтересами колективу, надають перевагу розумовій праці. Свої можливості учні цього типу занижують через свою сором'язливість, до себе ставляться самокритично. Критику вчителя щодо себе сприймають позитивно.

Учні конформного соціально-психологічного типу виділяються хитрістю, спритністю, бажанням сподобатися вчителям, у той час перебільшують свої можливості. Їм властиві такі негативні риси, як підлабузництво і нечесність, не стримують слово, яке дають. Такі учні активні і наполегливі в досягненні мети, але в колективній діяльності вони недисципліновані і несумлінні, легко йдуть на порушення етичних норм. Учні цього типу не самокритичні і байдуже ставляться до критики на свою адресу. Так само як і учні гармонійного соціально-психологічного типу, вони у спілкуванні керуються особистою вигодою.

До соціально-психологічного типу відносяться нетерплячі, експансивні і грубі учні. Вони прагнуть перевершувати інших і зловтішаються з приводу чужих невдач. Їм властиві замкнутість і підозрілість у відносинах із учителями. Через невпевненість у собі вони занижують свої можливості, що виражається в неорганізованості, безініціативності, безвідповідальності. Такі учні доволі недисципліновані, можуть порушувати правила поведінки. Учня цього типу не характерна самокритичність наряду із неприйняттям критики ззовні.

Виходячи із аналізу поведінки учнів різних вікових категорій, ми можемо зробити висновок, що найбільшу кількість особистісних і комунікативних проблем мають учні сьомих і восьмих класів. У цей період в учнів спостерігаються проблеми у спілкуванні з учителями, які вже не є для учнів беззаперечно авторитетними особистостями. До того ж, ми бачимо, що фактори, які впливають на ставлення учнів до вчителів, відрізняються в залежності від віку, статі і особистісних властивостей.

Висновки. В результаті теоретичного аналізу досліджень у педагогічній психології ми можемо конкретизувати наукове бачення про суть поняття «доброзичливих стосунків між учителями та учнями». Доброзичливе ставлення учня до вчителя визначається, як результат дії різних систем зв'язку учня і вчителя (індивідуальних, вибіркового та свідомих), які базуються на позитивному сприйнятті учнем іншого Я (в даному випадку Я вчителя) із самого початку формування міжособистісних стосунків, що дасть змогу забезпечити реалізацію потреби у взаємодії за допомогою узгодження своїх цілей і дій з цілями і діями іншо-



го, тобто вчителя. Оскільки доброзичливе ставлення є результатом системи зв'язку людини з іншими людьми, воно має структурні компоненти з конкретним змістом. Зміст поведінкового компонента складають особливості поведінки, які проявляються в повсякденних вчинках, у різноманітній діяльності і в процесі спілкування з однолітками й учителями.

Формування доброзичливого ставлення учнів до вчителів можливе при наявності певних психолого-педагогічних умов (розвиток в учня особистісних якостей, які сприяють формуванню доброзичливого ставлення до вчителя; врахування особистісних особливостей учнів) та педагогічних умов (освітнє середовище школи, в якій учень опановує навички і вміннями взаємодії з різними вчителями; реалізація змісту програми формування доброзичливого ставлення учня до вчителя).

Питання формування доброзичливих взаємин з оточуючими стає найбільш актуальним у критичному підлітковому віці. Найбільшу кількість особистісних і комунікативних проблем мають учні, які проходять позитивну фазу підліткової кризи, яка супроводжується наявністю негативу в спілкуванні з учителями, чий авторитет різко падає, оскільки в цей період учні активно проявляють особливості свого характеру.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березина В.А. Особенности формирования межличностного восприятия, как условие совершенствования общения у подростков: автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 2003. – 23 с., ил.
2. Кон И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
3. Минияров В.М. Диагностика и коррекция психологических свойств личности: учебное пособие. – Самара: АО «Корпорация Федоров», 1997. – 120 с.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для вузов / В.С. Мухина. – 7-е изд., стереотип. – М.: «Академия», 2002. – 456 с.
5. Психология подростка. Учебник. Под ред. члена-корреспондента РАО А.А. Реана. – СПб.: «Прайм – ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 480 с. (Серия «Мэтры психологии»).
6. Реан А.А. Социальная педагогическая психология: учебное пособие для студентов вузов / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский; ред. В. Усманов. – СПб.: «Питер», 2000. – 416 с.
7. Рябов А.В. Учитель – глазами учеников, и ученик – глазами учителя // Журнал «Директор школы». – 2002. – № 1. – С. 50–59.
8. Шмырова О.И. Психологические особенности эмпатийного реагирования в подростковом возрасте // Мир психологии. – 2007. – № 4. (52). – С. 124–129.
9. Шмырова О.И. Понимание подростками эмоциональных состояний как, условие формирования отношения к себе // Вопросы психологии. 2009. – № 4. – С. 211–218.



УДК 811.133.1:378:172.15

АНАЛІТИЧНЕ ЧИТАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ НА УРОКАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Голотюк О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри романо-германських мов
Херсонський державний університет

Стаття присвячена особливостям роботи з автентичною літературою Франції та етапам навчання стилістичного аналізу художнього тексту на уроках французької мови. У статті розглядається аналітичне читання, як ефективний засіб патріотичного виховання студентів-старшокурсників на прикладі методичної розробки уроку з використанням фрагменту художнього тексту Альфонса Доде «Останній урок».

Ключові слова: патріотичне виховання, аналітичне читання, активне читання, урок французької мови, стилістичний аналіз, художній текст, етапи роботи.

Статья посвящена особенностям работы с аутентичной литературой Франции и этапам обучения стилистическому анализу художественного текста на уроках французского языка. В статье рассматривается аналитическое чтение, как способ патриотического воспитания студентов-старшекурсников на примере методической разработки урока с использованием отрывка новеллы Альфонса Доде «Последний урок».

Ключевые слова: патриотическое воспитание, аналитическое чтение, активное чтение, урок французского языка, стилистический анализ, художественный текст, этапы работы.

Golotyuk O.V. ANALYTICAL READING AS AN EFFECTIVE MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS ON LESSONS OF FRENCH LANGUAGE

The article is devoted to particularities of working with French literature in original and stages of teaching stylistic analysis at lessons of French. In article analytical reading is considered as an effective means of patriotic education of senior students. The subject study is methodology of analytical reading of a passage of story «The last lesson» by Alphonse Daudet.

Key words: patriotic education, analytical reading, active reading, lesson of French, stylistic analysis, artistic text, stages of work.

Відомо, що навчальні програми з іноземних мов забезпечують комплексний підхід до проблем комунікації та зберігають орієнтацію на досягнення триєдиної педагогічної мети: 1) опанування мовою; 2) оволодіння культурою країни, мова якої вивчається; 3) засвоєння методів комунікативної діяльності.

Кінцева мета навчання іноземних мов відповідає загальній меті навчання: а) здобуття знань; б) залучення до світової культури; в) формування особистості та громадянина [6, с. 122].

Ці загальні цілі включають оволодіння мовою, знання літератури і залучення до культури. Всі три цілі взаємопов'язані та однаково важливі. Викладачі іноземних мов звертають увагу студентів на значення тих творів, кожен з яких є носієм відповідних ідей, які характеризують певну епоху, кращим вираженням якої вони є.

Таке навчання демонструє взаємозв'язок між носіями основних моральних та культурних цінностей. Оскільки знання іноземної мови є необхідною умовою доступу до літературної скарбниці, для набуття індивідуальних та колективних знань, вони є основною передумовою для збагачення

словникового запасу та відповідають вимогам сучасного суспільства [6, с. 123].

Текстоцентричний принцип навчання іноземної мови створює можливості для використання різноманітних текстів виховного і повчального змісту. Через тексти (аналіз їх змісту) доцільно виховувати у студентів любов до рідного краю і своєї Батьківщини, повагу до національних традицій і символів народу, повагу до людей інших національностей, їхніх звичаїв і традицій.

Сучасна освіта потребує зростання ролі вчителя мови та літератури, як посередника між культурами різних етносів. Комунікативна спрямованість уроків іноземної мови надає вчителю широких можливостей у вихованні громадянської позиції, патріотизму, високих моральних якостей особистості. Учитель має продумати систему роботи над формуванням національно-патріотичної вихованості учнів упродовж вивчення поетичних, прозових і драматичних творів художньої літератури. Література будь-якого народу містить багатий матеріал для виховання почуття дружби, взаєморозуміння, працьовитості, патріотизму [8].

Гарною опорою у вихованні студентів є правильний підбір дидактичного матеріалу.



Тому для патріотичного виховання студентів на уроці зі спецкурсу французької мови пропонуємо вивчення уривку «Останній урок» Альфонса Доде, французького письменника XIX століття, твори якого як ніколи актуальні в наш час.

Звичайно, великі можливості забезпечує використання проблемного методу вивчення творів французької літератури, що має базуватися на основі взаємодії, діалогу, в ході якого студенти вчать критично мислити, вирішувати складні проблемні питання на основі аналізу обставин і відповідної інформації, висловлювати власні думки, приймати рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися на уроках французькою мовою. Таким чином, проблемне навчання найповніше відповідає завданням розвитку творчого мислення студентів. Суть такого навчання полягає в пошуковій діяльності студентів, яка починається з постановки питання, розв'язання проблем і проблемних зауважень, закладених у навчальних програмах і підручниках, проблемному викладі й поясненні знань учителем, у різноманітній самостійній роботі студентів [6, с. 132].

Такий метод призводить до того, що студенти з великою зацікавленістю опановують навички спілкування, які дозволять їм у майбутньому аргументовано відстоювати свою точку зору та вміти погоджуватися з переконливими доказами інших. Цей підхід стимулює активну діяльність студентів у процесі навчального заняття, змушує їх робити свідомий вибір у визначенні своєї громадянської позиції [8].

Відомо, що читання є засобом навчання інших видів мовленнєвої діяльності: аудіюванню, монологічному та діалогічному мовленню, сприяє формуванню фонетичної, граматичної та лексичної компетенції на уроках іноземної мови [5, с. 106].

Вирізняють дві форми читання: аналітичне та швидкісне. Аналіз навчально-методичних матеріалів дозволяє виявити той факт, що аналітичне читання має таку мету: детальне вивчення будови тексту та його інтерпретація і може застосовуватися за різних об'ємів тексту: а) щодо коротких текстів читання буде методичним; б) щодо довгих текстів читання дозволяє розглянути текст як єдине ціле. Швидкісне читання є вільним видом читання, який розвивається на уроці та поза уроком, аби виявити бажання читати в учнів, у яких ще не сформовані вміння й навички. Документальне читання сприяє кращому розумінню творів, які вивчаються, допомагаючи, таким чином, інтерпретації текстів [6, с. 123].

На старших курсах навчання французькій мові аналітичне читання сприяє розвит-

ку навичок та вмінь коментувати художній текст, чому допомагають дисципліни «Література Франції», «Спецкурс із французької літератури», «Інтерпретація художнього тексту» та «Стилістика французької мови».

Аналітичне читання не може розглядатися як самоціль. Це всебічний аналіз тексту, який підпорядкований загальному завданню: він підводить студента до літературного перекладу, допомагає розібратися в стилістичних прийомах автора, полегшує практичне засвоєння лексики [3, с. 5].

Для набуття комунікативної компетенції у методиці викладання іноземних мов використовують різні форми переказу. Однією з форм передачі змісту художнього тексту на старших курсах навчання французької мови є стилістичний аналіз, оскільки при переказі художнього тексту студенти мають приділити увагу розкриттю не лише змісту уривка, а й задуму автора, пояснити вибір лексики, стилістичні прийоми письменника, висвітлити ряд питань граматичного характеру.

На заняттях зі спецкурсу з французької літератури аналітичне читання розпочинається з читання самого тексту (фаза активного читання. Цей термін широко використовується французькими методистами, що включає не тільки читання мовчки або вголос, але й пошук у словниках лексики, необхідної для повного розуміння тексту) [7, с. 6]. У подальшій роботі з фрагментом приділяється увага коментуванню тексту (його інтерпретація) та складання стилістичного аналізу художнього тексту за планом.

Таким чином, робота з аналітичного читання художнього тексту з метою проведення його стилістичного аналізу включає три основні етапи: 1) активне читання; 2) коментування; 3) стилістичний аналіз.

1. На цьому етапі долаються мовні труднощі сприйняття тексту й труднощі розуміння його змісту. Викладач пропонує завдання, а студенти самостійно шукають та опрацьовують незнайому лексику. Під час пошуку головної інформації тексту студенти аналізують функціональні типи висловлювань, що використовуються у тексті, відбувається перевірка розуміння раніше вивченого лексичного й граматичного матеріалу, аналізуються незвичні для студентів автентичні форми, лінгвокраїнознавчі реалії, формуються змістовні орієнтири для подальшої роботи зі змістом тексту; а також долаються можливі труднощі розуміння шляхом застосування прийомів опрацювання техніки читання й вибіркового перекладання окремих фрагментів тексту.

На початку роботи з текстом Альфонса Доде «Останній урок» [9, с. 30–34] про-



понуємо перше дотекстове завдання проблемного методу:

Lisez le texte, tвchez de le comprendre, trouvez le lexique, expliquez la signification des unitйs lexicales telles que: le premier mot, les Prussiens faisaient l'exercice, les mauvaises nouvelles, les rйquisitions, dans la petite cour de M. Hamel, je comptais sur tout ce train, mon petit Franz, M. Hamel, qui passait et repassait, sa belle redingote verte, un vieil abйсйdaire mangй aux bords, l'ordre est venu de Berlin de ne plus enseigner que l'allemand dans les йcoles de l'Alsace et de la Lorraine...

Перший етап дає відповіді на головні ключові питання: Хто? Де? Коли? Викладач запитує: 1. Qui est le hйros principal? 2. Ощ se passe l'action du rйcit ? 3. De quelle йpoque de l'histoire de la France s'agit-il dans ce texte ? 4. Pourquoi l'ordre est-il venu de Berlin de ne plus enseigner que l'allemand dans les йcoles de l'Alsace et de la Lorraine ? 5. Qu'est-ce qui s'est passй avec le territoire de ces deux rйgions de la France a la fin du XIXe siacle ? 6. Et auparavant ?

У процесі активної роботи з текстом студенти пояснюють та розкривають зміст лексичних одиниць, визначених у першому завданні.

2. На другому етапі насамперед здійснюється перевірка повного розуміння тексту за допомогою таких запитань:

Questionnaire

1. Pourquoi le garson avait-il peur d'aller a l'йcole ? 2. Quel йtait le devoir a domicile pour cette lezon ? 3. Franz, йtait-il prkt a la lezon ? 4. Quelle saison est dйcrite dans ce rйcit ? 5. Quel temps faisait-il ? 6. De quoi s'occupaient les Prussiens ? 7. En passant par la mairie qu'est-ce que le garson remarqua ? 8. Depuis deux ans quelles nouvelles sont venues de la mairie ? 9. D'habitude comment йtait le maotre? (sйvire, bon, aimable). 10. Et ce jour-la, comment йtait-il ? 11. Comment M.Hamel йtait-il vktu ce jour-la ? 12. Quand portait-il ces vktements ? 13. Qui йtait assis encore a la lezon ce jour-la ? 14. Qu'est ce que le vieux Monsieur Hauser avait apportй avec lui ? 15. Comment йtait cet abйсйdaire ? 16. Quel ordre йtait venu de Berlin ? 17. Quand arriverait le nouveau maotre ? 18. Pendant le monologue triste du maotre que Franz regrettait-il ? 19. Comment йtaient les livres pour Franz auparavant ? 20. Et ce jour-la, comment les trouvait-il ? 21. Le garson comprit-il enfin pourquoi M.Hamel avait mis ses beaux habits de dimanche ? 22. Le garson comprit-il enfin pourquoi les vieux du village йtaient venus s'asseoir au bout de la salle ?

Подальша робота на етапі коментування тексту має супроводжуватися активною

навчальною діяльністю студентів. Студенти виконують завдання, пов'язані з наступним переказом змісту, завдання на визначення характеристики героїв та взаємодії персонажів, завдання на оцінку їх поведінки, робити нотатки в опорному конспекті плану до майбутнього стилістичного аналізу тексту.

Таким чином, на етапі коментування перевіряється ефективність використання в процесі активного читання запропонованих на першому етапі орієнтирів сприйняття тексту студентами, здійснюється контроль розуміння змісту й використаних у фрагменті мовних і мовленнєвих засобів.

3. На етапі стилістичного аналізу рекомендуємо виконання самостійного творчого письмового завдання за планом, оскільки основні моменти було опрацьовано на попередніх етапах. Стилiстичний аналіз слід робити за певним планом. Приклад плану стилістичного аналізу подано у навчальному посібнику «Стилiстика французької мови» [4, с. 15–16].

1. Повідомлення щодо автора (коротка біографія [3, с. 21–22], основні етапи творчості, світогляд, головні твори, визначення місця досліджуваного уривку в творчості автора, короткий виклад тексту; la biographie de l'йcrivain en bref, les йtapes fondamentales de son ъuvre, sa conception du monde) [1, с. 76–77].

2. Головні герої та їх характеристика (Les hйros principaux et leur caractйristique) [3, с. 22–23].

3. Головна ідея тексту (L'idйe maotresse du texte) [3, с. 23].

4. Визначення мовного стилю та форми висловлювання (La dйfinition du style et de la forme de la narration) [4, с. 18–19].

5. Характеристика лексики фрагменту, що аналізується (лексичний аналіз; La caractйristique lexicale du fragment) [3, с. 32–33].

6. Характеристика стилістичних засобів, що використовуються автором (стилiстичний аналіз: La caractйristique des moyens lexicaux utilisйs par l'auteur) [4, с. 121–122].

7. Характеристика граматичних засобів (граматичний аналіз; La caractйristique des moyens grammaticaux (l'analyse grammaticale) [3, с. 32].

8. Оцінка з пізнавальної, естетичної, виховної точки зору; власна думка щодо прочитаного тексту з використанням поданих кліше (L'apprйciation du texte du point de vue cognitif, esthйtique, йducatif ; prйsenter votre opinion sur le fragment lu (a mon avis, quant a moi, ce texte joue un grand rйle, je pense que ..., cette oeuvre m'a plu / ne m'a pas plu , ce texte nous apprend a ktre / a ne pas ktre comme...) [3, с. 27] .



Опрацювавши всі пункти плану, студенти переходять до складання стилістичного аналізу тексту.

На другому етапі роботи з текстом студенти визначили, що дія розповіді відбувається в 1871 році. Після поразки Франції у франко-прусській війні території Ельзасу та Лотарингії належать Німеччині. В Ельзас приходять німці, наводять свої порядки та встановлюють свої правила. Одне з них – заборона на вивчення французької мови у школах. Головний герой тексту, хлопчик Франц, іде до школи зі страхом, оскільки він не вивчив правило з граматики. Але він дізнається, що цей урок є останнім згідно з наказом із Берліну, що забороняє вести уроки французькою мовою. Хлопець усвідомлює, що це дійсно останній урок рідної мови в його житті та відчуває жаль та сум, тому що раніше навчання було для нього нудним, а тепер старі посібники для нього стали рідними, він розуміє, як багато він міг би ще пізнати. Щодо вчителя, то це є дійсно трагедія, оскільки це не тільки останній урок французької, а й останній урок у його житті. Незважаючи на небезпеку та ризикуючи життям, він бере крейду та пише на дошці: *Vive la France !!!* – Хай живе Франція!!!

На етапі підготовки до стилістичного аналізу при коментуванні та розкритті пунктів плану викладач підводить студентів до визначення головної ідеї тексту. Головний герой зрозумів, що вчитель для нього є прикладом, взірцем любові до рідної мови. Письменник через любов до рідної мови показує любов до рідного краю та своєї батьківщини. Таким чином, ідея патріотизму у творчості Альфонса Доде є дуже важливою для виховання підростаючого покоління. І з огляду на проблеми сьогодення у нашій країні викладач проводить паралель

із вихованням патріотизму в українських підлітків.

Отже, вивчення літературних творів видатних французьких письменників сприяє осмисленню фундаментальних цінностей культури та формуванню патріотичної моралі нашої молоді, а аналітичне читання автентичної літератури Франції являє собою ефективний засіб патріотичного виховання студентів-старшокорсників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голотюк О.В. Література Франції / Голотюк О.В. – Херсон: Айлант, 2008. – 164 с.
2. Голотюк О.В. Збірник тестових завдань із практики УПМ французької мови [для студентів III–IV курсів денної форми навчання за спеціальністю «ПМСО. Мова і література (французька, англійська)»] / О.В. Голотюк. – Херсон: Айлант, 2008. – 84 с.
3. Голотюк О.В. Інтерпретація тексту / О.В. Голотюк. – Херсон: Айлант, 2011. – 76 с.
4. Голотюк О.В. Стилїстика французької мови. (Навчальний посібник для студентів-філологів вищих закладів освіти). Рекомендовано МОН / О.В. Голотюк. – Херсон: ХДУ, 2013. – 140 с.
5. Голотюк О.В. Читання як засіб навчання інших видів мовленнєвої діяльності та мовних аспектів на уроках французької мови // Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. LVI. Херсон: Вид-во ХДУ, 2010. – С. 102–107.
6. Голотюк О.В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: монографія. – Херсон: Айлант, 2009. – 224 с.
7. Драненко Г.Ф. Français, niveau avancé DALF : підруч. для вищ. навч. закл. – К.: Ірпінь: ВТВ «Перун», 2002. – 232 с.: іл.
8. Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/.../patriotichne-vix-metodichni-19-...>
9. От Рабле до Триоле / Составление, примечания и упражнения З.Я. Давидюк, Е.М. Сигаловой. – М.: Рольф, 2001. – 240 с., с илл. (Клуб иностранных языков). – (Домашнее чтение).



УДК 378+304.2.63+378.37.018

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Данченко І.О., к. пед. н.,
доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування»
та соціально-гуманітарних дисциплін

*Харківський національний технічний університет сільського господарства
імені Петра Василенка*

У статті розглянуті та проаналізовані фундаментальні методологічні засади щодо формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних закладів. На рівні філософської методології проблему формування соціальної зрілості студентів-аграріїв висвітлено з позиції таких філософських принципів, як: принцип єдності загального, особливого та одиничного, природного та соціального, дійсності та можливості, принципу цілісності (холізм) та доцільності. На рівні методології обґрунтовані основні підходи до розв'язання питання формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ: системний, синергетичний, гуманістичний, аксіологічний, акмеологічний, діяльнісний, фасилітаційний і герменевтичний.

Ключові слова: *методологічні принципи єдності загального, особливого та одиничного, природного та соціального, дійсності та можливості, принцип цілісності (холізм), принцип доцільності, системний, синергетичний, гуманістичний, аксіологічний, акмеологічний, діяльнісний, фасилітаційний і герменевтичний підходи щодо формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних закладів.*

В статье рассмотрены и проанализированы фундаментальные методологические основы формирования социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений. На уровне философской методологии проблема формирования социальной зрелости студентов-аграриев освещена с позиции таких философских принципов, как: принцип единства общего, особого и единичного, природного и социального, принцип действительного и возможного, принцип целостности (холизм) и целесообразности. На уровне методологии обоснованы следующие основные подходы к решению вопроса формирования социальной зрелости студентов ВАУЗ: системный, синергетический, гуманистический, аксиологический, акмеологический, деятельностный, фасилитационный и герменевтический.

Ключевые слова: *методологические принципы единства общего, особого и единичного, природного и социального, действительного и возможного, принцип целостности (холизм), принцип целесообразности; системный, синергетический, гуманистический, аксиологический, акмеологический, деятельностный, фасилитационный и герменевтический подходы к формированию социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений.*

Danchenko I.A. METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF STUDENTS OF VYSSHIH AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Fundamental methodological bases of forming of social maturity of students of higher agrarian educational establishments are considered in article and analyses. At level of philosophical methodology problem of forming of social maturity of students-agrarians is lighted up from position of such philosophical principles as: principle of unity general, special and single, natural and social, principle actual and possible, principle of integrity and expediency. At level of methodology, reasonably basic going near decision of question of forming of social maturity of students of higher educational establishments: system, synergetic, humanistic, hermeneutics et al.

Key words: *methodological principles of unity general, special and single, natural and social, actual and possible, principle of integrity, principle of expediency; system, synergetic, humanistic and hermeneutics going near forming of social maturity of students of higher agrarian educational establishments.*

Постановка проблеми. Динамічний розвиток сучасних технологій, перебіг активних інтеграційних процесів, гостра конкуренція на ринку праці, стан сучасних економічних, соціальних та політичних міжнародних зв'язків суттєво впливають на життєдіяльність як суспільства в цілому, так і на його членів, вимагаючи від них мобілізації особистісного потенціалу, що, в свою чергу, потребує відповідних соціально-економічних змін і висуває нові вимоги до системи вищої освіти України.

Соціальне замовлення держави в освіті зумовило необхідність пошуку принципово

нових підходів до здійснення професійної підготовки студентів-аграріїв і їх соціалізації у вищих аграрних навчальних закладах (ВАНЗ), від яких у нових соціальних умовах слід чекати нового професійного мислення, високої мобільності, комунікативної компетентності, високого рівня соціальної зрілості та особистісного самовизначення.

Тому головна увага в процесі професійної підготовки студентів ВАНЗ повинна приділятися саме соціальній функції, яка покликана забезпечити їхню готовність до ефективної побудови соціальних стосунків



з іншими, розуміння сенсу отриманої освіти, визначення перспектив особистісного саморозвитку, здійснення життєвих планів на основі прийнятих соціально-допустимих і особистісно значущих рішень, а одним із провідних напрямків – формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Ступінь розробленості проблеми. Як відомо, проблема становлення соціальної зрілості фахівців різних професій не є новою в педагогічній науці. Досліджувалися проблеми соціальної зрілості фахівців різних спеціальностей (В.В. Радул, А.О. Реан, О.В. Михайленко, Т.В. Степанова, Г.Х. Яворська та інші).

Дослідники теоретично обґрунтували положення щодо можливості формування різних видів зрілості: психологічної (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, О.О. Бодальов, О.М. Леонтьєв, Л.П. Буєва та ін.); моральної (Б.С. Братусь, Л.П. Буєва, І.Л. Булигін, І.Н. Даниленко та ін.); професійної, трудової (Ю.П. Бардін, Т.І. Заславська, Ю.Г. Кузнецов, С.М. Наумкіна та ін.); громадянської, політичної (Т.М. Гусева, С.М. Іконнікова, В.Т. Лісовський, С.Б. Решетняк та ін.). Соціальна зрілість особистості розглядається у працях філософів (І.В. Бестужев-Лада, І.М. Даниленко, М. Драганов, С.М. Іконнікова, Л.М. Коган, І.С. Кон, В.Т. Лісовський), педагогів (В.В. Радул, А.О. Реан) і психологів (Б.Б. Коссов, К. К. Платонов та ін.). Результати цих досліджень дають підстави для виокремлення феномена соціальної зрілості студентів вищих навчальних аграрних закладів.

Складність проблеми соціальної зрілості студентів ВАНЗ потребує глибокого аналізу та вивчення її на різних рівнях методології науки, що надає можливість цілісного і системного підходу щодо шляхів її ефективного забезпечення. Адже на думку вчених, саме методологія дає орієнтир щодо передумов формування особистості як цілісної істоти, а не як розрізненої сукупності проєкцій абстрактних начал.

Саме тому доцільним є досягнення **мети статті**, яка полягає в аналізі проблеми формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів із точки зору методології науки, обґрунтування провідних принципів та підходів щодо визначення засад формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Виклад основного матеріалу. Формування особистості є багатограним, складним процесом, в основі якого лежить саме цілісність. Науковці одностайні в твердженні про складність об'єктивного визначення сутності особистості, її інтерпретації. Ми погоджуємося з твердженням про те, що

особистість – це системна якість (включений у суспільні відносини індивід), яка характеризується суспільною сутністю, поза соціальною та професійною групою людина не в змозі розвинути свої задатки та здібності, сформуватися як фахівець. У контексті розв'язання проблеми формування соціальної зрілості особистості студентів ВАНЗ методологічного значення набувають такі філософські принципи, як єдність загального, особливого та одиничного, природного та соціального, принцип цілісності (холізм).

Трансдисциплінарний характер проблеми формування соціальної зрілості особистості студентів ВАНЗ визначає наявність різномірної методології її вивчення, зокрема взаємозумовленість і взаємозв'язок загального, особливого та одиничного. На рівні філософської методології проблема соціальної зрілості студентів-аграріїв розглядається як категорія загального і передбачає врахування глобалізаційних та інтеграційних тенденцій до підготовки фахівців в умовах вищої освіти України. На загальнонауковому рівні статус особливого надається професійній підготовці фахівців-аграріїв, і має свої закономірності та особливості. Конкретно-науковий рівень детермінує специфіку формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ у процесі професійної підготовки (філософська категорія одиничного).

Згідно з принципами єдності природного та соціального людина розглядається як природно-суспільна істота, продукт як соціуму, так і природи, здатний до соціально-детермінованої діяльності. Для цілісного життя людини, її саморозвитку та самореалізації необхідно бути соціально зрілою особистістю, яка забезпечує здатність до ефективної взаємодії з соціумом, а також можливість максимально реалізувати власний природний потенціал у даному соціальному середовищі. Тому єдність біологічного та соціального у індивіда є вкрай необхідним.

Методологічний принцип цілісності, так званий холізм, ґрунтується на розумінні того, що ціле завжди більше суми його частин.

У межах проблематики даного дослідження з позиції холізму соціальна зрілість студентів ВАНЗ розглядається як якісна своєрідність цілого по відношенню до її компонентів (когнітивного, мотиваційного, емоційно-ціннісного, діяльнісно-поведінкового, особистісного, комунікативного, психомоторно-регулятивного, культурологічного, інформаційного, громадянського).

Зауважимо, що важливими філософськими категоріями для розуміння пробле-



матики дослідження є категорії дійсності (філософська категорія, яка відображає актуалізоване, реалізоване буття явища) та можливості (філософська категорія, яка характеризує потенційне буття; це майбутнє, що міститься у теперішньому), через які розкривається концепція розвитку та формування особистості.

Діалектичний взаємозв'язок можливості та дійсності проявляється, насамперед, у тому, що конкретна дійсність містить можливість своїх подальших змін і розвитку. Дійсність виникла як результат реалізації існуючих можливостей. Ще Аристотель характеризував зміни як неперервний процес переходу можливості у дійсність, а від дійсності – до нових можливостей. Тому дані категорії є нероздільними та взаємопов'язаними.

Крім того, потенційними резервами людини є певна сукупність можливостей (задатків) особистості, які розвиваються та реалізуються у дійсність при дотриманні певних умов. Розвиток задатків і здібностей людини стимулює розвиток здібностей нового рівня, що відкриває нові можливості для подальшого їх розвитку, який здійснюється у вигляді спіралі [9, с. 47].

Зазначимо, що важливими філософськими категоріями для розуміння проблематики дослідження є телеологічна категорія доцільності – як відповідність явища або процесу певному (щодо завершеного) стану, матеріальна або ідеальна модель якого подається в якості мети.

Доцільність розглядається, з одного боку, як іманентний (внутрішній) взаємозв'язок об'єкта самого по собі, а з іншого – як деяке відношення у сфері взаємодії об'єкта і суб'єкта. Ставлення доцільності, характерне для людської діяльності, разом із тим може виступати в якості наукового принципу дослідження структури і функцій еквіфінальних систем, які здатні досягати однакового кінцевого результату незалежно від початкових умов.

З позицій системно-структурного детермінізму отримують пояснення не лише структурні, а й генетичні аспекти органічної доцільності, тобто уявлення про відому спрямованості (і в цьому сенсі доцільності) морфологічні реакції – спадкових змін, метаболічних, термодинамічних та інших процесів у живих системах. Ця спрямованість процесів, обумовлена взаємодією зовнішніх і внутрішніх умов, активністю організмів, що виробляється історично і в індивідуальному розвитку, реально виявляється лише в якості загальної тенденції – статистично [12, с. 28].

Нові аспекти проблеми органічної доцільності розкриває принцип зворотного

зв'язку, відповідно до якого в живих системах відбувається зворотний вплив кінцевого ефекту, результату процесу на його вихідний пункт, початок. Ставлення доцільності виступає тут як специфічна форма взаємодії, що дозволяє виявити певну спрямованість процесів, їх обумовленість кінцевими результатами, які постають в якості цілей (об'єктивних за самою своєю природою).

Таким чином, у межах проблематики даного дослідження з позиції телеології формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ цілком правомірним буде цільовий науковий підхід, який орієнтує дослідження на аналіз відносин доцільності, взаємодію процесів у еквіфінальних системах, тобто підпорядкування процесу наукового дослідження його цільовій кінцевій стадії.

Статус загального надано формуванню соціальної зрілості особистості, особливого – соціальної зрілості студентів, а одиначного – соціальної зрілості студентів ВАНЗ. У свою чергу соціальна зрілість постає як потенційна можливість особистості, що реалізується у реальну дійсність при наявності відповідних умов. Холізм як філософія цілісності розглядає формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, як сукупність компонентів, що складають певну цілісність, утворюють нову якість, що відсутня в окремих частинах цієї цілісності, з іншого – вона надає своїм складовим нові властивості.

На рівні методології цінними є такі основні підходи до розв'язання проблеми формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ: системний, синергетичний, гуманістичний, аксіологічний, акмеологічний, діяльнісний, фасилітаційний і герменевтичний підходи.

Рівень загальнонаукової методології вивчення проблеми формування соціальної зрілості студентів-аграріїв передбачає звернення до системного, синергетичного, гуманістичного та діяльнісного підходів.

Системний підхід є своєрідною «методологічною орієнтацією» в діяльності, де об'єкт пізнання, в нашому контексті – формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, розвивається як система.

Під системою розуміють сукупність елементів, що знаходяться у певних зв'язках і відношеннях один до одного, створюють єдність і цілісність. Факторами того, що науковий об'єкт може розглядатися як система, є: існування різних елементів, їх взаємозв'язків, цілей функціонування, множини умов за межами системи; прямий і зворотний зв'язок між ознаками системи та її середовища [2, с. 11].



Ми згодні з думкою Б.Ф. Ломова, «природа психічного може бути зрозумілою тільки на основі системного підходу, тобто розгляду психічного у такій множині внутрішніх і зовнішніх відносин, у яких воно існує як цілісна система» [6, с. 33].

Системний підхід у характерному для нього відображенні дійсності, зауважує В.П. Кузьмін, витікає з якісного аналізу цілісних об'єктів і розкриття механізмів їх інтеграції. Саме ці риси психіки (цілісність і інтегральність) були протягом усієї історії розвитку психолого-педагогічної науки предметом гострих дискусій.

На думку К.К. Платонова, поняття «система» та «структура» можуть бути визначені як «конструкція», тоді таке трактування не тільки долає помилки однобічного трактування структури, як конструкції елементів (у психології та педагогіці – функцій) або як відношення між ними (у психології та педагогіці – міжфункціональні зв'язки), але й як цілого, що має вплив на компоненти цілого утворення. При цьому співвідношення системи та структури буде більш зрозумілим, якщо використовувати категорії «явище» та «сутність». Відповідно «структура» розуміється, як сутність пізнавального явища, тобто системи [8, с. 34].

Необхідність точного визначення системи ставить питання про критерії, за якими цю систему можна виділити з оточуючого середовища. Основним критерієм для такого виділення є розгляд систем із боку цільового призначення. Той чи інший компонент може бути віднесений до системи в тій мірі, у якій він бере участь, досягаючи мети. Системний підхід припускає цільовий аналіз, віднесений до системи в цілому та до окремих її складових, наголошує В.Д. Шадриков [11, с. 6].

Крім того, компонентний і структурний аналіз системи тісно пов'язаний із функціональним аналізом, який має свої аспекти. Він припускає розкриття механізмів внутрішнього та зовнішнього функціонування системи.

Внутрішнє функціонування системи досліджується в її зумовленості, з одного боку, компонентним складом і структурою, з іншого – її зовнішньою функцією. У процесі аналізу внутрішнього функціонування розкриваються відносини функціональної субординації та координування між окремими компонентами.

Дослідження функціонування системи, її компонентно-структурних характеристик не розкривають походження, розвиток і перспективи існування системи. У процесі системного аналізу спочатку розкривається її загальна, функціональна або

структурна якість, а потім – конкретно-історична системна модифікація. Методологія системного підходу повинна включати системно-історичний аспект. При цьому конкретно-історичний аналіз системи повинен здійснюватися на фоні загального функціонального та структурного аналізів.

Системний підхід, крім того, припускає певну етапність у пізнанні об'єктивної дійсності. У сучасних дослідженнях основні етапи руху пізнання полягають у виявленні певного явища, потім – у виявленні певної частини, елемента даної системи, далі – в аналізі сукупності всіх його відносин. Створення моделі будь-якої педагогічної системи, з одного боку, є об'єктивно-суспільною потребою, що сприяє конкурентоспроможності молодого фахівця; з іншого – формує потребу трансдисциплінарного наукового знання, що розвиває нелінійне мислення [3, с. 56].

Вчені наголошують, що наукове знання несе ознаки трансдисциплінарності, якщо «сфера їх застосування універсальна, а природа досліджуваних об'єктів може бути довільною» [10, с. 52]. Тому, на нашу думку, формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, соціальна зрілість особистості належить до трансдисциплінарних питань. А принципи синергетичного підходу до пізнання явищ педагогічної дійсності, зокрема формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, набувають методологічного значення.

Методологічною основою в пізнавальній і практичній діяльності ВАНЗ щодо формування соціальної зрілості студентів є застосування понять, категорій і методів дослідження відкритих нелінійних самоорганізованих систем, які вивчає трансдисциплінарна наука синергетика, яка «виявляє загальні закономірності еволюції систем будь-якої природи, дозволяє побачити саме створення нових систем, суб'єктність у її глибинному, базовому сенсі» [7, с. 47].

Виходячи з положення філософської науки про природу особистості як цілісної істоти, у контексті розв'язування проблеми формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ синергетичний підхід сприяє «обґрунтуванню дослідження феноменів самоорганізації, глобальної еволюції, нестійкості, як основоположної характеристики процесів еволюції» [5, с. 47].

Застосування синергетичного підходу спрямовує викладача на: необхідність зробити процес формування соціальної зрілості особистості творчим на основі ідеї самоорганізації; оволодіння викладачем мистецтвом педагогічної взаємодії, психолого-педагогічного супроводу, фасилітації процесів само-



розвитку, самореалізації студентів. За цих умов формування соціальної зрілості студентів-аграріїв постає як темпоральна, плюралістична, ймовірнісна сутність, що утворює «середовище вільного стану», в якому постійно відбуваються трансформаційні процеси, сприйнятливі до незначних, слабких зовнішніх впливів [7, с. 358].

Дослідження, з позицій синергетичного підходу, припускає співіснування різних парадигм, аспектів, методів, концепцій, які конкурують один з одним, доповнюючи один одного, не претендуючи на головні домінуючі позиції.

Виходячи з цього, процес формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ є відкритою, темпоральною, плюралістичною системою, чутливою до зовнішніх соціальних та педагогічних чинників, які призвели до безладу процесів соціалізації особистості, що спричинило ентропію (поворот, перетворення) – нарощування хаосу в системі і призвело до біфуркації (розгалуження варіантів розвитку), пошуку шляхів подальшого розвитку та стабілізації.

Будь-яка ентропійна система, зазвичай, з метою стабілізації шукає атрактори, які її притягують. Саме гуманістична парадигма виступає одним із таких атракторів, стрижнем якої виступає людина, як найвища суспільна цінність, здатна до самоорганізації, самореалізації, в конкретних соціально і особистісно значущих умовах.

Одним із концептуальних підходів до формування соціальної зрілості особистості, на нашу думку, є гуманістичний підхід, сутність якого полягає у реалізації та самореалізації особистісного потенціалу студента ВАНЗ.

Важливими складовими гуманістичної освіти є: врахування індивідуальних особливостей кожного студента, його прагнень, інтересів, рівня розвитку; повага до студентів, яка включає шанування його особистісної гідності; забезпечення атмосфери психологічного комфорту в навчально-виховному процесі ВАНЗ; прийняття вихованця таким, яким він є, з усіма позитивними та негативними рисами; прагнення до створення на заняттях ситуації успіху; сприяння розкриттю творчого потенціалу студента; створення психолого-педагогічних умов для виявлення позитивних рис особистості. Гуманістична парадигма освіти виконує координуючу функцію різних педагогічних проектів, теорій і підходів до удосконалення вищої професійної освіти.

Крім того, велике значення у реалізації проблеми формування соціальної зрілості студентів-аграріїв набуває діяльнісний підхід. Загальновідомо, що вроджені задатки

перетворюються у здібності в процесі певної діяльності. Передумовами виникнення такого положення були наукові розробки Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплова та інших.

Соціальні умови визначають психологічні якості особистості не самі по собі, а завдяки її діяльності. Соціально-педагогічні та індивідуальні фактори впливають на розвиток особистості залежно від її поведінки, активності та діяльності. Діяльнісний підхід повною мірою розкриває, як відбувається формування певних особистісних характеристик у процесі виконання діяльності.

Особистість є активним суб'єктом діяльності. Тільки включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вмиле стимулювання її активності може здійснити ефективний розвиток потенційних можливостей.

Беручи за основу підходи Л. С. Виготського, О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна відносно розуміння сутності діяльності, ми екстраполюємо їх на діяльність щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, вважаючи, що комплексна їх реалізація може виступати гарантом її успішності.

В якості методологічної основи на конкретно-науковому рівні запропоновано комплексне використання сукупності наступних методологічних підходів: акмеологічного, аксіологічного, фасилітаційного та герменевтичного підходів.

Значний потенціал щодо проблем формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ криється у дослідженнях у галузі акмеології, яка розглядає особистість одночасно в психологічній і соціально-професійній якості, з огляду на оптимальність узгодження їх одне з одним, вивчаючи закономірності самовдосконалення, самоорганізації діяльності під впливом нових вимог, що йдуть ззовні від професії та суспільства, розвитку науки, культури, а також зсередини від власних інтересів, потреб, установок, усвідомлення своїх здібностей і можливостей, позитивних і негативних якостей, що проявляються у власній діяльності.

У свою чергу, застосування акмеологічного підходу стосовно процесу формування соціальної зрілості студентів спрямовано на залучення їх до духовно-моральних цінностей суспільства, інтеріоризацію даних цінностей особистістю, що дозволяє їй бути активним суб'єктом суспільних відносин.

Слід зазначити, що в останні роки освітній простір все більше охоплюється фасилітаційним підходом. У його основу покладено положення про посилення домінантних позицій викладача щодо формування та розвитку соціальної зрілості студентів ВАНЗ, їх



підтримка, допомога (фасилітація), сприяння засвоєнню практичного досвіду щодо особистісного розвитку.

Таким чином, викладач вищого навчального закладу виступає в ролі фасилітатора, що спрямовує, допомагає та сприяє формуванню соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Проблема сенсу належить до найважливіших філософських питань і пов'язана з фундаментальною потребою і здатністю людини усвідомлювати себе і своє існування у світі як осмислене і доцільне, передбачати і планувати свою діяльність. Сенс діяльності полягає у задоволенні ідеальних, духовних потреб та оптимізації функціонування суспільства, у створенні оптимальних умов для вільного саморозвитку і самореалізації кожної людини та кожної групи людей в інтересах загального блага.

Отже, формування життєвої стратегії, сенсу існування, здатність людини усвідомлювати себе і своє існування у світі як осмислене і доцільне, передбачати і планувати свою діяльність, створення оптимальних умов для вільного саморозвитку і самореалізації особистості в інтересах загального блага стають одними з провідних завдань на шляху до формування соціальної зрілості студентів-аграріїв.

Висновки. Таким чином, методологічного значення для нашого дослідження набувають такі філософські принципи, як єдність загального, особливого та одиничного, природного та соціального. Важливим є розуміння філософських категорій можливості та дійсності. З позиції філософської методології індивід постає як цілісна єдність природного та суспільного, об'єктивного та суб'єктивного. На рівні загальнонаукової методології проблема формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів передбачає звернення до синергетичного, системного, гуманістичного та діяльнісного підходів. Вивчення проблеми на рівні конкретно наукової методології здійснювалося на основі

акмеологічного, аксіологічного, фасилітаційного, герменевтичного та телеологічного підходів. Концептуальною основою для розв'язання проблеми дослідження стає філософія діяльності.

Подальшого дослідження потребує розробка, апробація та впровадження в навчально-виховний процес педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Непройдений путь: от культуры полезности – к культуре достоинства / Вопросы психологии. – № 5–90. – 1990. – 5 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение: психологические труды / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983. – 271 с.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / Каган М.С. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. [Текст]: [монографія] / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 367 с.
5. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 123 с.
6. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопр. психологии. – 1975. – № 2. – С. 31–45.
7. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія: [монографія / за заг. ред. І.А. Зязюна] / В.Ф. Орлов. – К.: Наукова думка, 2003. – 275 [1] с. – С. 47.
8. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 192 с.
9. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – 2-е изд. / С.Л. Рубинштейн; [отв. ред. Е.В. Шорохова]. – М.: Педагогика, 1976. – 147 с.
10. Сазоненко Г.С. Педагогика успеха / Г.С. Сазоненко. – М.: Гнозис, 2004. – 684 с. – С. 348.
11. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
12. Український радянський енциклопедичний словник у 3 т. / [редкол.: Ф.С. Баби́чев та ін.] – К. : гол. ред. УРЕ, 1986. – Т. 2 : Каліграфія– Португальці. – 1987. – 736 с. – С. 28.



УДК 371

ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ДИТЯЧОГО САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ВЛАСНОГО СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Я. КОРЧАКА

Діденко А.М., провідний фахівець
відділу аспірантури та докторантури
Херсонський державний університет

У статті розкриваються форми організації дитячого самоврядування в освітніх закладах інтернатного типу. Зокрема, наголошується, що Я. Корчак все своє життя, педагогічну діяльність присвятив питанням соціального захисту дітей. Учений обґрунтував шляхи реалізації цих завдань різними інституціями: сім'єю, закладами освіти, громадськими організаціями. Публікація свідчить, що чільне місце у виховній концепції Я. Корчака посідають різноманітні форми залучення вихованців до органів дитячого самоврядування, зокрема товариський суд, дитячий сейм, судова рада та інші. Беручи активну участь у їх роботі, діти привчаються жити в колективі однодумців, соціумі та давати належну оцінку тим явищам, які відбуваються навколо. А якщо виникають непорозуміння – вміти себе захистити, довести свою правоту, утвердити себе як особистість.

Ключові слова: соціальний захист дітей, виховна концепція, дитяче самоврядування, форми роботи дитячого самоврядування.

В статті розкриваються форми організації дитячого самоуправління в освітніх закладах інтернатного типу. Прежде всего, указывается, что Я. Корчак всю свою жизнь, педагогическую деятельность посвятил вопросам социальной защиты детей. Ученый обосновал пути реализации этих заданий различными институтами: семьей, учреждениями образования, общественными организациями. Публикация свидетельствует, что ведущее место в воспитательной концепции Я. Корчака отводится разнообразным формам приобщения воспитанников к органам детского самоуправления, таких как: товарищеский суд, детский сейм, судебный совет и другие. Активное участие детей в их работе приучает к жизни в коллективе единомышленников, обществе в целом и научит давать объективную оценку тем явлениям, которые происходят вокруг них. А если возникают определенные проблемные ситуации, то дети сами смогут себя отстоять, защитить, доказать свою правоту, утвердить себя как личность.

Ключевые слова: социальная защита детей, воспитательная концепция, детское самоуправление, формы работы детского самоуправления.

Didenko A.M. CHILDREN'S SELF-GOVERNMENT AS A BASIS OF THEIR OWN SOCIAL DEFENSE FORMING IN SCIENTIFIC INHERITANCE OF J. KORCZAK

In the article forms of children's self-government organization in educational establishments of boarding school type are revealed. In particular, it is emphasized that J. Korczak devoted all his life and pedagogical activity to questions of children social defense. Foremost, he proved ways of these tasks realization by different institutes: family, educational establishments, public organizations. The publication testifies that main place in educational conception of J. Korczak is occupied by various forms of bringing in pupils to organs of children's self-government, in particular comradesly court, children's sejm, judicial council and others. Taking active part in their work, children get used to live in collective of like-minded persons, society and to give proper estimation to those phenomena that take place around. And if there are misunderstandings – children have to be able to protect themselves, to confirm their rightness, to approve themselves as personality.

Key words: social defense of children, educational conception, children's self-government, forms of children's self-government work.

Сьогодні питання соціального захисту дітей в умовах глибоких геополітичних змін у світі посідають одне із провідних місць у діяльності міжнародних організацій, владних структур, громадських діячів, науковців. Історія повторюється, незважаючи на те, що постійно відбувається рух уперед у різних сферах людського життя. Проблема соціального захисту населення, а особливо дітей, залишається, на жаль, актуальною. Війни, конфлікти, проблеми в економіці, освіті, функціонуванні самої сім'ї залишаються й у

XXI ст. Збільшується кількість дітей, які вимагають належного соціального захисту. Тому визначення пріоритетних шляхів, методів, засобів, прийомів їх розв'язання, творення і дотримання відповідного нормативно-правового забезпечення є актуальним питанням сьогодення.

Ці питання завжди були в полі зору відомих як зарубіжних, так і вітчизняних громадських діячів, просвітників, педагогів, учених. Всі вони розглядали питання соціального захисту дітей у контексті соціальних перетво-



рень, розвитку освіти та виховання і знайшли обґрунтування у різних освітньо-виховних концепціях. Вчені вибудовували педагогічні системи, виокремлюючи питання соціального захисту дітей як окрему підсистему з конкретною метою, завданням, змістом, шляхами її реалізації (Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоці, Ж. Жак Руссо, А. Макаренко, В. Сухомлинський). Як правило, така підсистема – соціальний захист дітей, відповідає соціально-економічному, політичному, культурно-освітньому розвитку різних країн конкретного історичного періоду. Сучасні вітчизняні історики-педагоги Н. Дічек, Л. Березівська, Л. Ваховський, Н. Гупан, О. Сухомлинська, В. Федяєва та інші наголошують, що врахування цих чинників сприяє вирішенню виховних завдань на кожному етапі розвитку педагогічної науки, дає можливість розглядати провідні виховні концепції у контексті історичної ретроспективи. Дослідники відзначають, що особливо плідним, насиченим новими ідеями і підходами в історії педагогіки був кінець ХІХ ст. – період творення і практичної реалізації відомими вченими актуальних педагогічних концепцій, які не втратили важливості та значущості в умовах сьогодення, набувши безумовно нового змісту, нових підходів, нових шляхів розв'язання.

До когорти відомих громадських діячів, педагогів, які присвятили себе дітям, розв'язанню їх складних життєвих ситуацій, світовою академічною педагогічною спільнотою віднесено ім'я відомого польського педагога, дитячого письменника Корчака Януша (псевдонім, дійсно – Генрік Гольдшміт) (1878 або 1879–1942 роки життя).

Отримавши медичну освіту і працюючи лікарем-педіатром у Варшаві, він багато уваги приділяв вихованню дітей і в подальшому став директором інтернатних закладів (дитячих колоній). Свою концепцію виховання, в якій провідне місце посідають проблеми соціального захисту дітей, виклав у багатьох працях, статтях, художніх творах: «Як любити дітей (1921)», «Король Матіус I (1923)», «Як я знову стану маленьким» (1925), «Упертий хлопчик. Життя Л. Пастера» (1938).

Корчаку належить більш, ніж 20 книг про виховання: «Виховні моменти» (1919), «Про шкільну газету» (1929), «Правило життя» (1930), «Жартівлива педагогіка» (1939), «Щоденник» (1942) та інші, а також публікації, статті, надруковані в різних педагогічних виданнях. Вони, в більшості своїй, головним чином побудовані на спостереженнях й експерименті, в яких Корчак перевіряв правильність своїх теоретичних концепцій і ефективність практичних шляхів їх реалізації [1].

Вихідна теза педагогічної концепції Корчака – дитина та її благополуччя. Корчак утверджував ідеї повноцінності дитини як людини і як особистості. Мета виховання – повний, вільний і гармонійний розвиток здібностей кожної конкретної дитини, формування її особистості в дусі ідеалів доброти, краси, свободи. Необхідна вихідна умова виховання – творення в сім'ї атмосфери доброзичливості й довіри, захисту дитини від насилля. Провідна ідея виховної системи Корчака базується на тому, що дорослі повинні розбудити в дитині прагнення до самопізнання, самооцінки, самоконтролю й волі до самовдосконалення. Великого значення в реалізації цього завдання Корчак надавав роботі організованого і самокерованого дитячого колективу.

Його вимоги, його прагнення до такого гармонійного виховання дітей досить часто не досягали кінцевого результату. Причин було досить багато і в більшості своїй вони були пов'язані зі ставленням дорослих до дітей як у суспільстві в цілому, так і в сім'ї.

Такий стан речей турбував Я. Корчака, і відмовившись від лікарського практикування (роботи лікаря), Корчак створив (1922 р.) у Варшаві «Будинок сиріт» нового типу за кошти багатих філантропів, перед якими поставив умову – «не втручатися у внутрішні справи Будинку і не торкатися питань виховання». Як директор Будинку, Корчак проводив велику роботу із безпритульними, важковиховуваними дітьми.

Головний принцип виховної системи Корчака, який червоною ниткою пронизує всі його праці і практичну діяльність, – це самовиховуюча активність дітей, формування у дитячому колективі і в окремих вихованців умінь і навичок самопізнання, самоконтролю, самооцінки і всілякого роду самоврядування. Педагогіку Корчак вважає наукою не про дітей, а про людей, вважає, що дитина вимагає такого ж ставлення до себе, як і до дорослих: «Дитина – перш за все, людина, яку уважний педагог повинен вивчати і ставитися до неї з повагою і довірою». Окрім «Будинку сиріт», Корчак організував інтернат «Наш дім», читав лекції на Вищих педагогічних курсах, вів роботу в судах у справах малолітніх правопорушників. Під час гітлерівської окупації Корчак загинув у газових камерах Треблінки разом зі 200 своїми вихованцями: йому одному пропонували залишитися живим, а дітей стратити, але він залишився з ними до останньої секунди життя.

Великого значення у розв'язанні проблем соціального захисту дітей надавав питанням формування у них важливості і можливості самостійно долучатися до власного відсто-



ювання своїх прав у сім'ї, дитячому будинку, освітніх закладах. Як дієву форму такої підготовки визнавав органи дитячого самоврядування, що знайшло відображення у його провідних працях «Як любити дітей», «Літні колонії» та інших [4].

Я. Корчаку вдалося організувати життя великого дитячого колективу, в якому кожна дитина була залучена до повноцінних колективних справ з урахуванням індивідуальних інтересів, можливостей, захоплень.

Таким чином, Янушу Корчаку вдалося поєднати колективні форми роботи і забезпечити індивідуальний саморозвиток на принципах співпраці, співтворчості, демократичності.

Все це відбувалося завдяки продуманій, дійсно демократичній організації дитячого колективу, діяльність якого базувалася на реальному дитячому самоврядуванні і відкритості. Її конкретними складовими, перш за все, були виборний дитячий сейм, товариський суд і судова рада. Завдання цих інститутів спрямовувалися не на придушення дитячої ініціативи, а безпосередньо несли виховне навантаження. Їх зміст роботи полягав у тому, що діти вчилися мислити, критично ставитися до себе, до своїх дій і вчинків, краще розуміти себе та інших, з повагою ставитися до правил проживання в колективі. Судовий кодекс, наприклад, надавав широку шкалу моральних оцінок найбільш типових негативних вчинків. Він не признавав покарання – він спрямовував на виправлення таких явищ. Діти привчалися жити в колективі, у них виховувалося почуття колективізму, товариства, свідоме ставлення до своїх обов'язків.

Важливою складовою демократичної організації життя колективу, відкритості, оприлюднення результатів роботи були публікації в газетах, на дошці інформації, скриньок для запитів. Я. Корчак доводив, що дитячий заклад із перших днів перебування дитини в ньому повинен ставити конкретні вимоги до життя в суспільстві, в колективі; спрямовувати роботу на засвоєння вихованцями норм поведінки, певних правил та вимог. Але для того, щоб діти їх виконували, щоб їх дотримання стало звичкою, необхідний контроль із боку дитячого колективу, і тут саме велика можливість належить органам дитячого самоврядування, які є організаторами різноманітної активної діяльності дітей.

Для цього необхідно, щоб весь колектив вихованців спільно, дружно працював, допомагав один одному, брав активну участь у суспільних заходах, праці, зборах тощо.

Серед форм морального впливу у дитячому будинку Я. Корчак виокремлював систему заохочувальних індивідуальних за-

ходів і засобів; пам'ятних листівок, широку практику офіційних парі (фіксація індивідуальних моральних зобов'язань) і особливо плєбісцити доброзичливості. Така робота поширювалася і на нових вихователів після проходження випробувального терміну. Плєбісцит фактично встановлював ступінь «громадянськості» (у «Нашому будинку» їх існувало чотири: товариш; мешканець, що проживає, байдужий мешканець, мешканець, що обтяжує. У «Будинку сиріт» знання були дещо іншими. Такий плєбісцит проводився періодично і був одним із самих сильних засобів моральної оцінки. Найбільш ґрунтовно вся ця система була розкрита у праці «Як любити дитину» [3].

Така абсолютно демократична організація внутрішнього життя дитячого колективу дала можливість забезпечити захищеність особистості дитини, особливо молодих і слабших, від різних форм тиску і насилля з боку старших і дорослих, побудувати життя в колективі на законності, відвертості та довірі і таким чином забезпечити умови для становлення самостійної особистості.

Одночасно з цим самоврядування, система громадянських і трудових зобов'язань, стимулювання суспільної активності, система осуду і заохочення, механізм періодичних моральних оцінок і вплив через громадську (суспільну) думку, думку середовища однолітків сприяли розвитку самооцінки, самокритики і загартування волі дитини.

Така організація життя дитячого колективу і була реалізована Корчаком на практиці у варшавському «Будинку сиріт» на початку Першої світової війни. Ця концепція стала фундаментом всієї його наступної педагогічної діяльності.

Я. Корчак обґрунтував окремі вимоги до організації дитячого самоврядування в умовах дитячого будинку. У своїх роботах учений акцентував увагу на необхідності долучення органів дитячого самоврядування до організації життєдіяльності колективу, участі всіх учнів і активна діяльність у розв'язанні навчально-виховних завдань.

Як одну із них обґрунтував умову розвитку учнівської ініціативи, прагнення дітей до навичок культурної поведінки в дитячому будинку й поза його межами.

Дитячі заклади, як наголошував учений, повинні висувати перед учнями чіткі вимоги, привчати до норм поведінки (діти повинні знати, що можна, що ні, що є правильним, а за що дитина може бути покарана). А для того, щоб вихованець не тільки знав, а й виконував ці вимоги, щоб їх дотримання стало звичкою, необхідний громадський контроль, який здійснювали у Дитячому будинку різні органи дитячого самоврядування. Вчений



спрямовував роботу своїх вихованців на обговорення самих різних питань життя дитячого колективу: навчання, дисципліна, вчинки, ставлення один до одного; діти вчилися давати як позитивну оцінку, так і засуджувати тих, хто безвідповідально ставиться до життя в колективі.

Органи дитячого самоврядування були ініціатором багатьох справ, зокрема трудових, допомагаючи молодшим; випуску стінних газет та листівок; проведення зборів тощо.

Також Я. Корчак великого значення надавав вибору організаційних форм побудови життя в дитячому будинку із самим залученням дітей. У своїх поглядах виходив із того, що успіх у вихованні залежить від багатьох чинників: створення необхідних умов для індивідуального повноцінного розвитку дитини; включення його до норм колективного життя; коригування його поведінки за допомогою самовиховуючих моральних зусиль; побудови суб'єктної взаємодії вихованців і вихователів [2].

Педагог довів, що реалізація цих чинників можлива в продуманій, дійсно демократичній організації дитячого колективу, який базується на реальному дитячому самоврядуванні й відкритості. Її конкретними елементами були, перш за все: виборчий дитячий сейм, товариський суд і судова рада. Завдання цих органів полягало не в прямому покаранні, а в попередженні. Вони, перш за все, несли виховне навантаження. Їх діяльність була спрямована на те, щоб діти навчилися розмірковувати, навчилися ставитися до себе критично, краще розуміти себе та інших, навчилися з повагою ставитися до правил життя в колективі, а в подальшому – у суспільстві. Існуючий кодекс суду, наприклад, являв собою широку шкалу моральних оцінок найбільш типових антивчинків. Він не призначав покарання – він вказував на негативні дії і наслідки. У дитячому суді розглядалися всі справи щодо порушення правил, навіть дорослих, в тому числі були і випадки розгляду поведінки Я. Корчака: «Одного разу Корчак порушив правило і з'їхав з другого поверху сходовими поручнями. Хтось із дітей побачив це і подав на нього до суду. Але старому лікарю вдалося виправдатися: він довів, що дуже поспішав, так як хтось із вихованців сильно вдарився вниз і йому була потрібна термінова допомога. Іншого разу дитячий суд не був на його боці. В холодний осінній вечір, коли у дітей впа настрій, педагог, щоб їх якимось чином розвеселити, підхопив одну дівчинку і посадив її на шафу. А дівчинка образилась і подала до суду. Суд виніс саме суворе рішення, яке було в його розпоря-

женні, не пробачати пана доктора. Дитячий суд завжди виносив одне із двох рішень: виправдати або пробачити. Інших рішень не було» [Післямова С. Соловейчик. Януш Корчак. Як любити дитину. Перекл. із польської: Політиздат. – 1990. – 493 с. – С. 483]. Цей приклад свідчить, що дитячий суд розглядав без винятку всі справи, як дорослих, так і дітей, та мав головне завдання – виховне. Працюючи з дітьми, Я. Корчак переконався в тому, що успішність та результативність роботи багато в чому залежить від творення системи дитячого самоврядування, яке має певні права і працює в тісній співпраці з вихователями (дорослими). У «Будинку сиріт» він створив таку систему, яка, зокрема, включала: а) товариський суд; б) раду самоврядування; в) дитячий парламент; г) органи висвітлення результатів такої діяльності (редакції стінних газет, листівок). Також ним використовувалася ціла низка багаточисленних та різноманітних форм організації такої роботи, здійснювався організаційно-педагогічний супровід таких заходів: самостійне чергування у дитячому будинку; збори дітей щодо вирішення нагальних питань у колективі; організація та проведення колективних заходів та інше. В цілому, вчений передавав вихованцям право самим вирішувати окремі питання, насамперед питання побуту в колонії. Я. Корчак наголошував (виходив із того), що «... хороша організація (в будинку – **А. Діденко**) заключається в тому, щоб ... все йшло таким шляхом, коли навіть незначні справи виконувалися самі собою, і ти міг сказати: «Господарюйте самі, я зайнятий іншими справами» [Літні колонії, § 45, с. 182].

Система дитячого самоврядування, розроблена й перевірена практикою, була досить цікавою та оригінальною в умовах інтернату й містила в собі самий широкий арсенал виховних засобів і прийомів, який сприяв розвитку в дітей активності, самостійності та самодіяльності. Корчак прагнув зробити цю систему досить гнучкою, відкритою та багатоаспектною, в якій би поєднувалися колективні та індивідуальні форми різноманітного життя вихованців інтернату.

Адже формування Корчака як педагога, як людини й творця оригінальної системи виховання, основу якої становили питання соціального захисту дітей, проходило в самому тісному зв'язку з розвитком його поглядів на значення в житті дитини дитячого колективу (Корчак його визначав, як «дитяче суспільство». – **А. Діденко**) на пошук шляхів, форм, методів, засобів організації вихованців у дійсно дитячий колектив. У своїх працях, публікаціях доводив, що система виховання в такому колективі базується



на дитячій активності й самодіяльності, на спрямуванні дітей робити добро іншим, на постійному їх залученні до розв'язання нагальних питань життєдіяльності; інтересу, зокрема, через активну участь у роботі органів самоврядування. Така робота сприяла як вихованню, так і перевихованню дітей. Адже діти, як і дорослі, повинні переживати результати перемоги у вирішенні складних питань, розуміти шляхи їх досягнення та усвідомлювати причини поразки, постійно прагнучи до досягнення якнайкращих результатів.

Звертаючись до вихователів, Я. Корчак підкреслював: «Якщо ви (вихователі – А. Діденко) умієте визначати радість дитини і її силу, ви повинні знати, що сама висока радість – подолання труднощів, досягнення мети, розкритої таємниці, радість триумфу й щастя самостійності, оволодіння і належність (тобі – дитині. – А. Діденко) [«Як любити дитину», § 43, с. 24].

Вчений виходив із того, що дитяче самоврядування сприяє формуванню необхідних (правильних) стосунків між дітьми (один із одним), які є індикатором комфортності (некомфортності) перебування дитини в колективі однолітків.

Тобто, як в цілому відчуває себе дитина в дитячому середовищі. Успішність, благополуччя дитини залежить переважно не від того, як його оцінюють дорослі, а від того, як його оцінюють і ставляться до нього діти, у яких інші, ніж у дорослих, і оцінки, і вимоги, і характеристики, але не менш об'єктивні та конкретні. І саме долучаючись до різних форм організації життя дитячого колективу в процесі самоврядування, дитина оцінює свої вчинки і вчинки інших, соціалізується, привчається до життя в соціумі, у неї формується честь і достоїнство – важливі життєві складові, які в подальшому дорослому житті навіть доведеться відстоювати та захищати.

Дитяче самоврядування, вибудоване Корчаком, мало вирішувати безліч проблем. Наприклад, повинно було об'єднати в одне ціле проблеми всього виховного закладу і особисті запити (бажання, ідеї, наміри) кожної дитини, а також перетворити вимоги вихователів в особисті прагнення дітей. Він доводив, що відверті, чесні, чисті стосунки між вихователями й вихованцями, усвідомлене й відповідальне ставлення дітей до вимог товаришів, постійна зацікавленість кожної дитини і всього дитячого співтовариства до покращення життя інтернату є основою міцного дитячого колективу, в якому органи самоврядування є організаторами всього нового та корисного [5].

На думку Я. Корчака, дуже важливо, щоб кожен вихованець мав конкретну програму

саморозвитку, самовиховання і самоудосконалення. При цьому така програма поєднувала врахування і особистих інтересів, і всього дитячого колективу. З цією метою було встановлено декілька визначених звань в органах дитячого самоврядування, які окреслювали сутність виконання своїх обов'язків, спрямовували дітей на розуміння важливості того чи того вчинку й відповідальності за той чи інший вчинок. Ці звання визначали права і обов'язки вихованця, допомагали засвоїти закони життя, зокрема, що людина сама відповідає за свої вчинки. Таким чином, діти вчилися підніматися сходишками вгору, раділи досягнутим перемогам у справах. А якщо була допущена помилка, то вихованці знали, що доклавши ще більше зусиль, можна знову отримати перемогу. У дитячому віці вони мали розуміти і бути готовими і до поразки, і до успіху, але власними зусиллями знову стати успішними.

Отже, присудження вихованцю високого звання або його позбавлення відбувалося за рішенням загальних зборів. Кожен, хто вчинив негативну (не виконав ту чи іншу справу, особливо, коли вів себе аморально) дію, мав право на реабілітацію, і друзі виділяли йому опікуна, який систематично доповідав всьому колективу про поведінку його підопічного.

Слід зазначити, що у повсякденній виховній роботі Корчак використовував досить багатий арсенал цікавих форм, методів і прийомів організації життя дитячого колективу.

У сукупності вони є оригінальною системою дитячого самоврядування, яка відповідала й відповідає національним педагогічним традиціям Польщі. Багато з цієї педагогічної підсистеми увійшло у практику роботи органів учнівського самоврядування в нашій країні. Порівняння досвіду використання розвитку системи дитячого самоврядування, обґрунтованих польськими й українськими вченими в умовах сьогодення, може бути подальшим науковим пошуком.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Корчак Я. Педагогическое наследие / [пер. с польск. / Сост. К.П. Чулкова] / Я. Корчак – М.: Педагогика, 1990. – 272 с.
2. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / [пер. с польск. К.Э. Сенкевич] / Я. Корчак. – М.: Педагогика, 1979. – XXII. – 474 с.
3. Корчак Я. Как любить детей / Я. Корчак. – М.: Знание, 1991. – 192 с.
4. Забута Т.В. Дитяче самоврядування в педагогічній спадщині Януша Корчака / Т.В. Забута // Наука і освіта. – 1997. – № 1. – С. 10–13.
5. Дічек Н.С. Макаренко і світ: аналіз англословянських студій: монографія / Н.С. Дічек. – К.: Наук. світ, 2005. – 303 с. – Бібліогр.: С. 277–303.



УДК 376-056.263-053.4:[37.016:811.161.2'221.24'246.2]

КОМУНІКАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОДИНИ І ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ У ГЛУХИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Дробот О.А., науковий співробітник
лабораторії жестової мови

Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

У статті розкрито проблему використання жестово-словесного (білінгвального) навчання глухих дітей. Глибина вивченості цієї проблеми стосовно різних вікових груп, зокрема в контексті вирішення завдань виховання й навчання глухих дітей дошкільного віку. Обговорюється питання ефективного співвідношення жестової і словесної мов у навчально-виховному процесі глухих дошкільників, яке має суттєву практичну значущість, оскільки дає можливість забезпечити не лише формування навичок спілкування та здобуття досвіду міжособистісної взаємодії, а й сприяє успішному всебічному розвитку дітей цієї категорії й закладає підґрунтя для здобуття ними якісної освіти.

Ключові слова: білінгвізм, глухі діти, діти з порушеннями слуху, дошкільники, жестова мова, словесна мова, спілкування.

В статье раскрывается проблема использования жестово-словесного (билингвального) обучения глухих детей. Глубина изученности этой проблемы относительно разных возрастных групп, особенно в контексте решения задач воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста. Обсуждается вопрос эффективного соотношения жестовой и словесной речи в учебно-воспитательном процессе глухих дошкольников, который имеет существенное практическое значение, поскольку дает возможность обеспечить не только формирование навыков общения и приобретение опыта межличностного взаимодействия, а и способствует успешному всестороннему развитию детей этой категории и закладывает основу для получения ими качественного образования.

Ключевые слова: билингвизм, глухие дети, дети с нарушениями слуха, дошкольники, жестовый язык, словесный язык, общение.

Drobot O.A. COMMUNICATION ENVIROMENT OF FAMILIES & PRESCHOOL INSTITUTIONS AS A FORMATION FACTOR OF COMMUNICATION SKILLS OF DEAF PRESCHOOLERS

In the article is opened up a problem of use of sign-verbal (bilingual) education of deaf children. The depth of scrutiny of this problem for different age groups, particularly in context of solving problems of education & training of deaf preschool children. Is discussed effective correlation issue of sign & verbal languages in educational process of deaf preschoolers that has a significant practical importance, since it allows providing not only training in communication skills & gaining experience of interpersonal interaction, but also contributes to successful comprehensive development of children of this category & provides them a foundation for gaining high-quality education.

Key words: bilingualism, communication, deaf children, hearing impairment children, preschoolers, sign language, spoken language.

Рівень сформованості навичок спілкування у дітей дошкільного віку є запорукою ефективності їхнього подальшого навчання в школі, передумовою їхнього всебічного розвитку й успішності міжособистісної взаємодії з оточуючими, а відтак забезпечує їхню соціальну адаптацію та самореалізацію в самостійному житті. Звідси формування навичок спілкування у дітей є одним із основних завдань педагогів дошкільних закладів освіти.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки і практики характеризується активним пошуком нових підходів, стратегій, методів і форм виховання й навчання дошкільників із особливими освітніми потребами. Глухі діти є особливою категорією в

цьому контексті. Позаяк відповідно до актуальних світових тенденцій глухі дошкільники розглядаються, як представники лінгвокультурної меншини, яка має власну мову – жестову [1, с. 114; 9, с. 139]. Відтак жестова мова має використовуватися, як засіб комунікації та навчання глухих дошкільників поряд зі словесною мовою, що у вітчизняній системі спеціальних закладів освіти традиційно слугувала єдиним засобом комунікації та навчання таких дітей [11, с. 108]. Контакт двох мов у навчально-виховному процесі створює особливі лінгводидактичні умови, оптимальність яких може забезпечити лише цілеспрямованість й організованість використання цих мов педагогами. Позаяк недиферен-



ційоване використання жестової і словесної мов спричиняє формування суржиків, а не опанування лексико-граматичною структурою кожної з двох мов. Це зумовлює потребу у вивченні специфіки взаємодії контактуючих жестової і словесної мов у навчально-виховному процесі, а також у розробленні технології їх вдалого поєднаного використання задля сприяння всебічному розвитку глухих дошкільників.

У педагогічній науці проблема використання жестової і словесної мов у навчально-виховному процесі глухих дітей представлена кількома підходами. Традиційним – педагоги дотримуються переконання, що домінуючим засобом навчання і спілкування із глухими дітьми є словесна мова, а жести мова може виступати лише «допоміжним» засобом (Л. Виготський, Л. Фомічова та ін.) [3, с. 215; 13, с. 83]. Деякі вчені (Б. Бахан, Г. Лейн, Р. Хоффмейстер та ін.) розглядають жестову мову, як домінуючий засіб комунікації та навчання глухих дітей [6, с. 175]. Інші (Н. Адамюк, О. Дробот, А. Замша, Н. Зборовська, Н. Іванюшева, С. Кульбіда, І. Соколянський, І. Чепчина та ін.) дотримуються позиції, що найбільш ефективним засобом навчання і комунікації з глухою дитиною є використання обох мов – жестової і словесної, залежно від актуальної комунікативної ситуації та комунікативних завдань [8, с. 49; 10, с. 45]. Розмаїття поглядів на окреслену проблему, з одного боку, свідчить про її актуальність, а з іншого – вказує на її контраверсійність.

Варто зауважити, що вивченню проблеми жестово-словесного (білінгвального) навчання глухих дітей різного віку присвячено роботи низки науковців (Н. Адамюк, Р. Боскіс, Л. Димскіс, Г. Зайцева, В. Засенко, С. Кульбіда, Т. Марчук, О. Федоренко та ін.) [2, с. 89; 5, с. 30; 7, с. 10; 11, с. 101; 12, с. 12]. Водночас глибина вивченості цієї проблеми стосовно різних вікових груп представлена в педагогічній науці неоднаково. Зокрема, найменш вивченою ця проблема залишається в контексті вирішення завдань виховання й навчання глухих дітей дошкільного віку (О. Дробот, О. Федоренко та ін.) [4, с. 120; 12, с. 10; 13, с. 86]. Це вказує на її теоретичну нерозробленість.

Водночас вивчення й вирішення питання про ефективне співвідношення жестової і словесної мов у навчально-виховному процесі глухих дошкільників має значну практичну значущість, оскільки дає мож-

ливість забезпечити не лише формування навичок спілкування та здобуття досвіду міжособистісної взаємодії, а й сприяє успішному всебічному розвитку дітей цієї категорії й закладає підґрунтя для здобуття ними якісної освіти.

Для вивчення окресленої проблеми особливий науковий інтерес набуває дослідження особливостей комунікативного середовища родини та освітнього закладу, як провідної детермінанти формування навичок спілкування глухих дошкільників. Відтак, метою статті є вивчення особливостей комунікативного середовища, в якому відбувається розвиток глухих дошкільників.

Для досягнення означеної мети нами було проведено експериментальне дослідження на базі низки дошкільних закладів компенсуючого типу для дітей із порушеннями слуху. Вибірку дослідження склали 214 осіб, із них: 84 – глухі дошкільники віком від 3 до 6 років; 12 сурдопедагогів; 16 вихователів; 4 психологи; 98 батьків глухих дітей. В якості методів дослідження було використано спостереження, анкетування та аналіз шкільної документації.

За результатами анкетування батьків і спостереження за особливостями їхнього спілкування із глухими дітьми було встановлено, що комунікативне середовище родин, в яких зростають глухі дошкільники, має мовну специфіку залежно від стану слуху батьків (див. табл. 1).

Дані свідчать, що лише у 8% родин глухі дошкільники розвиваються в умовах безбар'єрного комунікативного середовища. За таких обставин діти отримують інформацію в доступний для них спосіб тоді, коли у них виникає комунікативна потреба.

Результати спостереження за «змішаними» родинами вказує на те, що батьки, спілкуючись із глухими дітьми, використовують переважно не природне, а кальковане жестове мовлення, що виражається у жестовій формі, однак побудоване за граматичними правилами словесної мови. Для того щоб розуміти цей різновид мовлення, дитина має оволодіти достатніми знаннями словесної мови, якими глухі дошкільники, як правило, не володіють. За таких умов глухий дошкільник здебільшого спілкується з нечуючим із батьків, який, в свою чергу, часто виступає в ролі перекладача для чуючого. Це створює певну дистанцію між дитиною та одним із батьків.



Таблиця 1

Мовні типи родин глухих дошкільників

| Тип родин за станом слуху батьків | Мова спілкування родини (у % від загальної кількості родин) | | | | |
|---|---|------------------|------------------|-----------|-----------|
| | PCM ¹ | УСМ ² | УЖМ ³ | PCM і УЖМ | УСМ і УЖМ |
| чуючі | 27 | 46 | - | - | - |
| змішані (чуючі й нечуючі ⁴) | - | - | - | 8 | 11 |
| глухі | - | - | 8 | - | - |

¹ PCM – російська словесна мова.

² УСМ – українська словесна мова.

³ УЖМ – українська жестова мова.

⁴ Нечуючі – особи з порушеннями слуху, переважно слабкочуючі.

Водночас 73% глухих дошкільників виховуються чуючими батьками, для яких словесна мова є домінуючим засобом спілкування. Результати спостереження свідчать, що в таких родинях батьки використовують також дактилювання, видумані «родинні» жести та посилене артикулювання при усному зверненні до дитини. Спілкування батьків із дитиною є менш частим, менш інтенсивним та менш змістовним, й часто зводиться до вузького кола побутових тем. Зміст спілкування між собою батьків є незрозумілим для глухої дитини. Як наслідок, глухий дошкільник фактично є ізольованим від безпосередньої взаємодії з батьками та виступає пасивною стороною родинного життя. В цих умовах комунікативні потреби дітей досить часто залишаються нереалізованими.

Особливо ускладненим формування навичок спілкування є в глухих дітей із російськомовних родин. Це зумовлено тим, що мова родини і мова навчання (українська словесна мова) є різними, диференціювати ці дві мови таких дітей не навчають. В результаті цього у глухих дітей формується російсько-український «суржик», що яскраво виявляється в помилках їхнього писемного мовлення у подальшому.

Відсутність якісної й інтенсивної взаємодії глухого дошкільника із чуючими батьками, що зумовлена існуванням сенсорних та мовних бар'єрів на шляху комунікації, негативно впливає на інтелектуальний і особистісний розвиток дитини, рівень її обізнаності, обмежує її досвід.

Народження глухої дитини в чуючій родині вимагає від батьків усвідомлення й визнання, що саме вони мають пристосуватися до комунікативних потреб їхньої дитини, а не дитина до їхніх. Досить часто чуючі батьки мають спотворене уявлення про жестову мову й її роль у розвитку глу-

хих дітей. Внаслідок «порад» некомпетентних у цьому питанні осіб у чуючих батьків нерідко сформовано упередження, що використання жестової мови, як засобу спілкування з глухою дитиною, зумовить затримку опанування нею словесною мовою. Втім це упередження не витримує експериментальної перевірки [8]. Опанування глухою дитиною жестовою мовою, навпаки, сприяє її використанню, як засобу навчання словесної мови. Оскільки за таких умов діти оволодівають поняттями й формами їх вираження у жестовій мові, в подальшому (при вивченні словесної мови) педагог має лише сформувати зв'язок між уже засвоєним поняттям та новою (словесною) формою вираження, а не одночасно формувати і саме поняття, і форму його словесного вираження, як це відбувається при опануванні словесною мовою без посередництва жестової.

Найбільш ефективний для навчання глухих дітей педагогічний супровід і забезпечують спеціальні дошкільні заклади, яких в Україні незначна кількість. Внаслідок цього досить часто такі діти вимушені навчатися далеко від батьків в умовах інтернату. За цих умов виховання в родині замінюється вихованням в освітньому закладі.

Водночас, як свідчать результати нашого дослідження, комунікативне середовище дошкільних закладів освіти компенсуючого типу для глухих дітей також має свою специфіку.

Так, за результатами анкетування педагогів встановлено, що мовою навчання глухих дітей є українська словесна мова. Втім мовою неформального спілкування з такими дітьми є як українська словесна (12%), так і російська словесна (70%) мови. Дві мови (словесну та жестову) в навчально-виховному процесі використовують лише 18% педагогів, причому жестову мову традиційно використовують при проведенні святкових заходів, у той час як словесну – при проведенні занять. Відтак не йдеться про повноцінний білінгвальний (жестово-словесний) навчально-виховний процес.

Результати аналізу 25 планів навчально-виховного процесу спеціальних дошкільних закладів свідчать, що порівняно зі словесною опануванням жестової мови приділяється суттєво менше уваги. Так, у 18,5% планів передбачає по 4 мовленнєвих заняття на тиждень, з яких 2 – жестомовних і 2 – словесних, що проводиться із залученням різних форм мануальної комунікації (дактильної, калькованої жестової та ін.). Поряд із цим 14,8% планів передбачають по 3 мовленнєвих заняття, 2 з яких



спрямовані на вивчення словесної мови, та 1 – на вивчення жестової мови. 5,5% планів передбачають 3 мовленнєвих заняття, із яких 2 – присвячені опануванню жестової мови і 1 – словесної. Водночас 61,2% планів передбачають мовленнєві заняття лише з опанування словесної мови.

Результати спостереження за процесом занять із розвитку мовлення дали підстави виокремити низку педагогічних особливостей:

- вихователі не диференціюють завдання й методик розвитку мовлення жестової та словесної мови, незважаючи на особливості їх опанування та використання глухою дитиною як засобів комунікації;

- мовленнєві завдання на заняттях не розв'язуються комплексно. В більшості з них відсутня робота над формуванням таких навичок спілкування, як уміння переходити з нижчих на вищі форми, граматичні навички формотворення, словотворення, синтаксису і діалогічного мовлення тощо;

- планування занять характеризується надмірною узагальненістю, зокрема, використовуються такі фрази, як: «вчити вживати іменники і прикметники», «вчити будувати складнопідрядні речення», «вчити правильної звуковимови і артикуляції»;

- діти не вивчають специфічні для кожної із контактуючих мов явища, їх навчають лише тим, що є спільними для цих мов;

- відсутні пропедевтичні прийоми, що упереджують перенесення лексико-граматичної будови з однієї мови у іншу;

- вибір вправ на заняттях не відповідають принципу забезпечення комунікативних потреб, оскільки практично не опрацьовуються частини мови, засвоєння яких готує дітей до створення потенційно комунікативних висловлювань (службових частин мови, модальних слів, прислівників, прийменників тощо), й не створюються комунікативні ситуації, в яких діти вчилися б змінювати за законами мовної системи засвоєний в інфінітиві мовний матеріал, а не лише механічно його повторювати;

- практично відсутні спеціальні завдання, спрямовані на розвиток діалогічних умінь глухих дошкільників, оскільки лише 10% переглянутих занять містили завдання, ігри й вправи на формування ініціативного діалогічного мовлення в системі взаємин «дитина – наставник» і «дитина – дитина».

Відтак результати експериментального дослідження вказують на те, що комунікативне середовище, в якому відбувається формування навичок спілкування глухих дошкільників, характеризується несистемністю використання кількох словесних та жестової мов, причому жести мови тра-

диційно використовується як засіб неформального спілкування, в той час як словесні мови – як засіб навчання. Це вказує на те, що для глухих дошкільників не створюється повноцінне двомовне середовище, яке б сприяло контрольованому й цілеспрямованому опануванню ними словесної та жестової мов. Як наслідок, втрачається потенціал комунікативного розвитку, сенситивний період якого припадає саме на дошкільний вік, що спричиняє затримку їхнього мовного, мовленнєвого, соціокультурного, інтелектуального й особистісного розвитку загалом.

Результати представленого дослідження також дають можливість визначити причини такого несприятливого комунікативного середовища в спеціальних дошкільних закладах. Зокрема, однією з причин цього є низька жестово-словесна компетентність педагогів таких закладів, причому більш негативним аспектом є не усвідомлення ними реального рівня власних знань та володіння жестовою мовою. Про це свідчать результати анкетування педагогів, які засвідчують, що 14% педагогів оцінюють власний рівень володіння як низький, 65% із них – як середній і 21% – як високий. При цьому лише 9% анкетованих зазначили, що вивчили жестову мову в колі родини чи друзів і мають постійну жестомовну практику поза навчальним закладом. Водночас більшість педагогів вказують, що вивчали жестову мову у ВНЗі впродовж 1–2 семестрів чи під час роботи в дошкільному закладі й не мають постійної жестомовної практики спілкування з дорослими глухими.

Таким чином, із результатів дослідження висновується, що як родинне комунікативне середовище, так і комунікативне середовище дошкільного закладу формування навичок спілкування у глухих дошкільників характеризується: використанням кількох мов різних модальностей (словесних і жестових); недиференційованому використанню різних мов, як засобів комунікації; переважанням використання словесної мови, як засобу навчання; домінуванням нежестомовного оточення. Як наслідок, глуха дитина випускається із дошкільного закладу із низьким рівнем комунікативної підготовки та досвіду для успішної реалізації її комунікативних потреб і завдань спілкування. Звідси, вкрай важливим видається потреба в переосмисленні комунікативної складової навчально-виховного процесу в спеціальних дошкільних закладах і впровадженні більш ефективного для всебічного розвитку глухих дітей комунікативного середовища.

Перспективним для подальших досліджень є розроблення технології інфор-



мування батьків про особливості комунікативного розвитку їхніх глухих дітей та впровадження системи комунікативної підготовки й підтримки таких батьків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адамюк Н.Б. До питання навчання нечуючих у нерозривному зв'язку з їхньою рідною мовою / Н. Б. Адамюк // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету: серія «Соціально-психологічна». – 2007. – Вип. VII. – С. 114–117.
2. Адамюк Н.Б. До питання пошуків оптимальних шляхів навчання нечуючих / Н.Б. Адамюк // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2006. – Вип. 8. – Т. 1. – С. 88–91.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Дробот О.А. Комунікативна діяльність: про-яв та розвиток у нечуючих дітей дошкільного віку / О.А. Дробот // Жестова мова й сучасність. – 2009. – № 4. – С. 118–135.
5. Дробот О.А. Особливості двомовних програм / О.А. Дробот, Н.В. Іванюшева // Жестова мова й сучасність. – 2012. – Вип. 7. – С. 27–41.
6. Замша А.В. Порівняльний аналіз монолінгвального та білінгвального підходів до навчання дітей із порушеннями слуху / А.В. Замша // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2014. – Вип. 5. – Т. IV (55). – С. 175–183.
7. Засенко В.В. Мова жестів: розмова продовжується / В.В. Засенко // Жестова мова й сучасність. – 2006. – Вип. 1. – С. 10–15.
8. Концепція білінгвального навчання осіб із порушеннями слуху / [С.В. Кульбіда, І.І. Чепчина, Н.Б. Адамюк, А.В. Замша, Н.А. Зборовська, Н.В. Іванюшева, О.М. Лещенко]. – К. : УТОГ, 2011. – 53 с.
9. Кульбіда С.В. Жестова мова як комунікативна система / С.В. Кульбіда // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. – 2009. – Вип. 11. – С. 139–143.
10. Кульбіда С.В. Основні положення двомовного навчання нечуючих осіб в Україні / С.В. Кульбіда, І.І. Чепчина, Н.Б. Адамюк, Н.В. Іванюшева, Т.П. Башенко // Жестова мова й сучасність. – 2012. – Вип. 7. – С. 42–48.
11. Кульбіда С.В. Жестова мова у навчально-виховному процесі осіб із порушеннями слуху / С.В. Кульбіда // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. – 2007. – № 2(4). – С. 108–113.
12. Федоренко О.Ф. Розвиток слухового сприймання у дітей зі зниженим слухом від народження // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. – Вип. 3. – С. 10–14.
13. Drobot O. (2015). Formation of communication skills of deaf preschool children in conditions of bilingualism. The Advanced Science Journal, Issue 6. – P. 79–87.



УДК 37.032

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Дячук В.І., здобувач

*Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського
директор**Миколаївська ЗОШ I–III ступенів № 50 імені Г.Л. Дівіної*

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню наступних педагогічних умов формування життєвої компетентності старшокласників у позаурочній діяльності: впровадження педагогами акмеологічних технологій у позаурочну роботу зі старшокласниками; управлінське забезпечення зовнішніх та внутрішніх освітніх ресурсів безперервності та наступності формування життєвої компетентності у позаурочній діяльності учнів I, II та III ступенів; впровадження програми психологічного супроводу процесу формування життєвої компетентності старшокласників; впровадження педагогами праксеологічного підходу в процесі формування життєвої компетентності старшокласників.

Ключові слова: умова, педагогічні умови, старшокласник, позаурочна діяльність, життєва компетентність, освітнє середовище, зовнішні та внутрішні освітні ресурси, психологічний супровід, праксеологічний підхід.

Статья посвящена теоретическому обоснованию следующих педагогических условий формирования жизненной компетентности старшеклассников во внеурочной деятельности: внедрение педагогами акмеологических технологий во внеурочную работу со старшеклассниками; управленческое обеспечение внешних и внутренних образовательных ресурсов непрерывности и преемственности формирования жизненной компетентности во внеурочной деятельности учащихся I, II и III степеней; внедрение программы психологического сопровождения процесса формирования жизненной компетентности старшеклассников; внедрение педагогами праксеологического подхода в процессе формирования жизненной компетентности старшеклассников.

Ключевые слова: условие, педагогические условия, старшеклассник, внеурочная деятельность, жизненная компетентность, образовательная среда, внешние и внутренние образовательные ресурсы, психологическое сопровождение, праксеологический подход.

Dyachuk V.I. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF SENIOR PUPILS' LIFE COMPETENCE FORMATION IN EXTRACURRICULAR ACTIVITY

The article is devoted to theoretical outlining of pedagogical conditions of senior pupils' life competence formation in extracurricular activities, which author defined in following: the implementation of acmeology technologies by teachers in extracurricular activities among senior pupils; management services of internal and external educational resources of continuity and succession of life competence forming in extracurricular activities of pupils; implementation of psychological support program in process of senior pupils' life competence forming; implementation teachers praxeological approach to formation of vital competence seniors.

Key words: condition, pedagogical conditions, senior pupil, extracurricular activities, life competence, educational environment, internal and external educational resources, psychological support, praxeological approach.

Постановка проблеми. Основними завданнями освітнього процесу в сучасній українській загальноосвітній школі є: приведення системи освіти і виховання в стан, відповідний потребам соціуму і окремої особистості; формування у школярів громадянської відповідальності і правової самосвідомості, духовності і культури, ініціативності, самостійності, здатності до успішної соціалізації в суспільстві, адекватній адаптації на ринку праці. Позаурочна діяльність учнів загальноосвітньої школи розглядається сьогодні як один із головних чинників безперервного освітнього процесу в системі виховання життєво-компетентної особистості на основі

створення необхідних педагогічних та психологічних умов найповнішого розкриття її задатків і нахилів, прояву її природних здібностей; розширення світогляду та самостійного творчого пошуку в будь-якій галузі, поглиблення соціального сприйняття сучасного життя та оцінювання власного «Я».

Ступінь розробленості проблеми. Вивчення науково-педагогічної літератури з проблем формування життєвої компетентності учня показує, що на сьогодні не склалося єдиного підходу до розуміння його суті. Дослідження життєвої компетентності здійснювали такі вчені: І. Єрмаков, Л. Мітіна, Д. Пузікова та ін. І. Єрмаков



зазначає, що входження молодих поколінь у глобалізований, динамічний світ, у відкрите суспільство актуалізує роль життєвої компетентності вихованців» [4].

Слід зазначити, що проблема формування життєвої компетентності старшокласників у позаурочній діяльності недостатньо досліджена вченими.

Метою статті є теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування життєвої компетентності старшокласників у позаурочній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо тлумачення самого поняття «педагогічні умови» у довідковій літературі. Перш за все з'ясуємо зміст поняття «умова». У тлумачному словнику української мови це поняття пояснюється, як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [11, с. 632]; як фактор, рушійна сила будь-якого процесу, явища; як чинник [2, с. 1526].

У філософському словнику поняття «умова» пояснюється як зовнішні обставини, що детермінують виникнення певного явища, результату цілеспрямованої діяльності [16].

У науково-педагогічній літературі існують різні підходи до тлумачення поняття «педагогічні умови». У психологічному словнику термін «педагогічна умова» визначено, «як певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [8, с. 97].

В. Манько визначає, що «педагогічні умови є взаємопов'язаною сукупністю внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності» [10].

На думку Б. Гершунського «педагогічними умовами є обставини, що забезпечують досягнення поставлених цілей, середовище, у якому виникають, існують і розвиваються педагогічні умови» [3, с. 46].

У контексті нашого дослідження ми будемо посилалися на тлумачення категорії «педагогічні умови», запропоноване доктором педагогічних наук О. Пехотою, що визначає їх, як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені та необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [13].

Як зазначають дослідники А. Ашероф та В. Логвіненко, «педагогічні умови повинні відповідати певним вимогам, а саме: мати

системний характер; мати чітко визначену структуру та забезпечувати зв'язки між елементами цієї структури» [1].

Термін «педагогічні» вказує на те, що вищезазначені обставини пов'язані з організацією виховного процесу, із зовнішнім середовищем, у якому відбувається позаурочна діяльність старшокласників, спрямована на формування їх життєвої компетентності.

Таким чином, спираючись на наведені дефініції, ми визначаємо зміст поняття «педагогічні умови», як особливе освітнє середовище, що безпосередньо впливає на ефективність формування життєвої компетентності старшокласників у позаурочній діяльності.

При визначенні й обґрунтуванні педагогічних умов ми виходили з положень діяльності, що розкриті в наукових працях О. Леонтьєва, згідно з якими зміна об'єкта діяльності закономірно спричиняє зміну самого суб'єкта, тобто зміна якісних характеристик позаурочної діяльності впливає на розвиток і якісні зміни характеристик життєвої компетентності старшокласника.

Важливим чинником при цьому є цілеспрямована і свідомо організована активна позаурочна діяльність старшокласника, завдяки якій він пізнає себе, свій внутрішній світ, усвідомлює себе частиною соціуму, навчається перетворювати власні особистісні й діяльнісні ресурси на засіб оптимізації саморозвитку і самозмін.

Зважаючи на це, першою педагогічною умовою формування життєвої компетентності старшокласників є впровадження педагогами акмеологічних технологій у позаурочну роботу зі старшокласниками. Оскільки акмеологічні технології є гуманістично спрямованими, то вони створюють умови для самопізнання, самооцінювання та ефективного розвитку особистості; їх індивідуальна спрямованість актуалізує особистісний потенціал, у той час, як інтерактивність реалізує суб'єкт-суб'єктну взаємодію, що сприяє вдосконаленню моделей спілкування, поведінки й активізує діяльність усіх суб'єктів позаурочної роботи в школі.

На думку вчених, акмеологічні технології – це «сукупність методів, за допомогою яких організовується та реалізується просування особистості до вершин самореалізації у різних сферах взаємодії» [15]. Важливо зазначити, що акмеологічні технології є цілісною системою взаємопов'язаних активних засобів групової та індивідуальної роботи, які забезпечують оптимізацію навчально-виховного процесу в напрямку всебічного розвитку особистості.



А. Майборода характеризує акмеологічну технологію, як стійку цілісну систему, що спрямована на формування операціональних механізмів особистості і включена в макросистему розвитку, навчання, виховання, освіти [9].

Вибір нами саме акмеологічних технологій для їх впровадження педагогами у позаурочну роботу пояснюється необхідністю оптимізації процесу формування життєвої компетентності старшокласників. Освітня та педагогічна доцільність впровадження акмеологічних технологій у позаурочній діяльності старшокласників полягає у визначених ученими критеріях, зокрема: задіяність усіх ресурсів особистості; реалізація діяльнісного підходу; врахування індивідуальних особливостей особистості; оптимізація розвитку не однієї, а декількох сфер психологічного в особистості; її розвитку в контексті життєвого професійного та духовного шляху; відповідності особливостям системи суб'єкт-суб'єктних відносин; співвідношення з основними методологічними принципами акмеології (особистісним суб'єкта діяльності, життєдіяльності, активності, потенційності, оптимізації); співвідношення умов навчання із умовами реальної і соціальної самоактуалізації; постійне відстеження в діях, діяльності, вчинках, поведінці особистості, якісно-кількісні характеристики ступеня розвитку й акме; передбачення формування здібностей, які дозволяють особистості стати суб'єктом прийняття самостійних рішень і зумовлюють шлях до творчої діяльності; використання технологічних можливостей різних наук, які спрямовані на самотворення, виховання, навчання [5].

У визначенні наступної педагогічної умови ми виходили з того, що оптимізація позаурочної діяльності старшокласників залежать від створеного освітнього середовища школи. Визначальна роль у цьому процесі належить директору школи, який проектує залучення зовнішніх ресурсів освітнього середовища (мережева взаємодія освітніх установ; установи культури; взаємодія із соціальними партнерами (батьками, громадськими організаціями) та оновлення внутрішніх ресурсів школи (технологічних, змістовних). Формування життєвої компетентності учнів слід розпочинати з першого року навчання в школі. З огляду на вищезазначене другою педагогічною умовою, необхідною для ефективного формування життєвої компетентності старшокласників у позаурочній діяльності, нами визначено: управлінське забезпечення зовнішніх та внутрішніх освітніх ресурсів безперервності та наступності формуван-

ня життєвої компетентності у позаурочній діяльності учнів I, II та III ступенів школи.

Вивчення науково-педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що сучасні вчені визначають середовищний підхід у педагогічному процесі, як перспективний, що підтверджується активним обговоренням проблем освіти ЮНЕСКО. На думку Ю. Колютькіна, освітнє середовище можна схарактеризувати, як сукупність соціальних, культурних, а також спеціальних організованих в освітньому навчальному закладі умов, внаслідок взаємодії яких з індивідом відбувається становлення особистості [6].

У наукових розвідках вітчизняних науковців В. Тесленко, Г. Щекатунова, А. Цимбалару зазначено, що навчально-виховне середовище – це певним чином організоване педагогічне середовище, що стимулює розвиток і саморозвиток кожного включеного в нього індивіда, це система умов для особистісного і творчого розвитку дітей та педагогів – усіх суб'єктів освітнього процесу, це середовище розвитку й виховання особистості [12, с. 13]. Таким чином, середовищний підхід до забезпечення змісту позаурочної діяльності учнів матиме оптимальні виховні впливи на формування життєвої компетентності старшокласників.

Третя умова впливає з того, що забезпечити різнобічний розвиток старшокласників відповідно до їхніх здібностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, потреб, стимулювати й розвивати в них прагнення до успіху, особистісного зростання й саморозвитку та виховувати відповідальне ставлення особистості до власного життя можливо лише за умови психологічного супроводу їх виховання. Одним із найважливіших завдань психологічного супроводу є, по-перше, моніторинг, а, по-друге, своєчасне усунення можливих факторів виникнення нерівномірності розвитку старшокласників. Слід зазначити, що оптимальність педагогічних умов формування життєвої компетентності старшокласника у позаурочній діяльності залежить, у першу чергу, від його внутрішнього психічного розвитку: потреб у пізнанні навколишнього світу; рівня інтелектуального та фізичного розвитку; мотивів діяльності.

Отже, третю умову формування життєвої компетентності старшокласників нами визначено, як впровадження програми психологічного супроводу процесу формування життєвої компетентності старшокласників.

Нами визначено, що для досягнення продуктивних виховних результатів у фор-



муванні життєвої компетентності старшокласників особливого значення набуває саме праксеологічний підхід, який виступає концептуальною основою взаємодії педагогів та учнів у процесі позакласної діяльності учнів. Практиологічний підхід, як сучасна філософська концепція, що забезпечує успішність організованої педагогами діяльності учнів. Сутність праксеологічного підходу полягає в удосконаленні практичної діяльності з позиції максимальної доцільності.

На думку Т. Садової, «сутність праксеологічного підходу полягає в удосконаленні практичної діяльності з позиції максимальної доцільності, оскільки для педагогів праксеологія виступає методологічною основою оволодіння навичками професійного функціонування в освітньому просторі, передумовою до формування умінь володіти власними діями» [14, с. 24].

Т. Котарбінський зазначає, що ефективність діяльності можлива за умови її відповідності певним вимогам: бути результативною, продуктивною або плідною (тобто досягати поставленої мети), «правильною» (точною, адекватною, максимально наближеною до зразка-норми), «чистою» (тобто максимально уникати непередбачених наслідків), «надійною» (прийоми діяльності тим більш надійні, чим більш об'єктивна можливість досягнення цими прийомами наміченого результату) та послідовною. Отже, вчений зазначає, що головним критерієм практичної «успішності» дії є її доцільність, при цьому вона є раціональною тоді, коли вона краще пристосована до всіх наявних обставин [7].

Таким чином, четвертою педагогічною умовою формування життєвої компетентності старшокласників ми визначаємо впровадження педагогами праксеологічного підходу у процесі формування життєвої компетентності старшокласників у позакласній діяльності. Практиологічний підхід передбачає старанну, цілеспрямовану підготовку педагогів старшої школи до організації позаурочної діяльності учнів з метою досягнення її результативності. Отже, щоб успішно здійснювати організацію й керівництво позаурочною діяльністю старшокласників, педагогам необхідно володіти системою професійних умінь, сформованих на основі дій, передбачених змістом цього процесу, і до яких ми відносимо: прогностичні, аналітичні, конструктивні, проєктивні, гностичні, організаторські, комунікативні, діагностичні та рефлексивні.

Висновки. Таким чином, нами здійснено теоретичне обґрунтування наступних педагогічних умов формування життєвої

компетентності старшокласників у позаурочній діяльності: впровадження педагогами акмеологічних технологій у позаурочну роботу зі старшокласниками; управлінське забезпечення зовнішніх та внутрішніх освітніх ресурсів безперервності та наступності формування життєвої компетентності у позаурочній діяльності учнів I, II та III ступенів; впровадження програми психологічного супроводу процесу формування життєвої компетентності старшокласників; впровадження педагогами праксеологічного підходу у процесі формування життєвої компетентності старшокласників. Важливим напрямком подальшого дослідження проблеми формування життєвої компетентності старшокласників у позаурочній діяльності нами спроектована експериментальна перевірка педагогічних умов формування життєвої компетентності старшокласників у позаурочній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ашеро́в А., Логві́ненко В. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / Українська інженерно-педагогічна академія. – Х. : УПА, 2005. – 164 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. – К. ; Ірпін'я : ВТФ – Перун, 2009. – 1736 с.
3. Гершунський Б. Комп'ютеризація у галузі освіти: проблеми та перспективи. – М.: Педагогіка, 1997. – 204 с.
4. Єрмаков І. Феномен компетентісно спрямованої освіти // Школа. Інформаційно-методичний журнал. – № 12. – 2006. – С. 5–7.
5. Князев А., Одинцова И. Акмеологические технологии активного игрового обучения / А. Князев, И. Одинцова. – М. : РАГС. – 2GG9. – 184 с.
6. Колоткин Ю. Образовательная среда и развитие личности. [Электронный ресурс] / Ю. Колоткин, С. Тарасов // О-во «Знание» России. – 2000. – Режим доступа: www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html.
7. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский; пер. с польск. – М. : «Экономика», 1975. – 271 с.
8. Краткий психологический словарь / [сост. Л. Карпенко; под ред. А. Петровского, М. Ярошевского]. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.
9. Майборода А. Акмеологічні технології в підготовці майбутніх спеціалістів / А. Майборода // Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. – Вип. 20 (231). – Луганськ, 2011. – С. 256–264.
10. Манько В. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін / В. Манько // Соціалізація особистості: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. – К. : Логос, 2000. – Вип. 2. – С. 153–161.
11. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 2. – 910 с.



12. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку ЗНЗ : монографія / Г. Щекатунова, В. Тесленко, А. Цимбалару та ін. / за ред. Г. Щекатунової. – К. : Пед. думка, 2013. – 264 с.
13. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. Пехота та ін. – К.: В-во А.С.К., 2003. – 240 с.
14. Садова Т. Праксеологічні засади професійнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності дітей / Т. Садова // Вісник Глухівського державного педагогічного університету / Глухів. держ. пед. унт ім. Олександра Довженка. Глухів : ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. Серія: Педагогічні науки, Вип. 16. – С. 23–28.
15. Сибигатуллина Г. Развивающие акмеологические технологии в системе совершенствования профессионального самосознания государственных служащих: диссертация кандидата наук психологических наук: 19.GG.G3 / Г. Сибигатуллина. – М., 2GG7. – 222 с.
16. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФА, 1998. – 576 с.



УДК 37.032:373.31

ЕТАПИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Іванець Н.В., викладач
кафедри початкової освіти факультету
дошкільної та початкової освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті зазначено ключові поняття, які є складовими мультикультурної компетентності учнів початкової школи, виділено три основних етапи розвитку особистості молодшого школяра в процесі мультикультурного виховання. Кожен із трьох етапів мультикультурного виховання молодших школярів детально описаний. У науковій праці автор наголошує на тому, що виділені етапи дозволяють більш детально і досить наочно відстежити особливості духовного збагачення і розвитку підростаючого покоління.

Ключові слова: мультикультурне виховання, розвиток особистості, мультикультурне середовище, мультикультурна компетентність, початкова школа, позакласна робота.

В статье указаны ключевые понятия, которые являются составляющими мультикультурной компетентности учащихся начальной школы, выделено три основных этапа развития личности младшего школьника в процессе мультикультурного воспитания. Каждый из трех этапов мультикультурного воспитания младших школьников подробно описан. В данной научной работе автор отмечает, что выделенные этапы позволяют более детально и достаточно наглядно отследить особенности духовного обогащения и развития подрастающего поколения.

Ключевые слова: мультикультурное воспитание, развитие личности, мультикультурная среда, мультикультурная компетентность, начальная школа, внеклассная работа.

Ivanets N.V. STAGES MULTICULTURAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The author mentions key concepts, which are components of multicultural competence of primary school pupils, highlightsthree main stages of personal development of younger pupils in multicultural education. In the article author describes each of three stages of multicultural education of younger pupils. In this scientific work author stresses that these phases allow tracing features of spiritual enrichment and development of younger generation quite clearly and in details.

Key words: multicultural education, personality development, multicultural environment, multicultural competence, primary school, extracurricular activities.

Постановка проблеми. Входження України у світове та європейське співтовариство, що відбувається в умовах інтенсифікації глобалізаційних та інтеграційних процесів, політичного й культурного зближення різних країн світу, супроводжується мультикультурністю як внутрішнього, так і зовнішнього суспільного середовища, що вимагає від кожного громадянина здатності до міжетнічної та міжкультурної комунікації, толерантного ставлення до культурних цінностей інших народів, підготовки молодого покоління до життя в мультикультурному й динамічному світі. Вирішальна роль у розв'язанні цього завдання належить мультикультурному вихованню учнів у школі, як одній із наймасовіших соціальних інституцій сучасності.

Мультикультурне виховання як актуальна педагогічна проблема сучасності співвідноситься із загальною концепцією розвитку особистості. Оскільки рушійними силами розвитку особистості є протиріччя (внутрішні і зовнішні), то в результаті

розв'язання суперечностей відбувається розвиток особистості, її рух по висхідній лінії. Особистість таким чином набуває нових позитивних рис, виходячи на черговий етап індивідуального розвитку, що якісно відрізняється від попереднього. При діалектичному розумінні мультикультурного виховання воно може відбуватися поступово і стрибкоподібно під впливом індивідуальних мотивів і відносин людини з іншими людьми, а також може акцентуватися на окремих вікових етапах. Сензитивним періодом для вироблення мультикультурної компетентності є молодший шкільний вік. Саме молодші школярі більш схильні до навіювання, можуть із точністю відтворювати манеру і спосіб мислення свого наставника. В умовах сучасної школи особливу увагу формуванню в учнів мультикультурної компетентності ми можемо приділити у процесі позакласної роботи. Поряд із пізнавальними завданнями в системі позакласної роботи розв'язуються й виховні: виховання естетичних почуттів,



любові, емоційного ставлення до природи, мистецьке і культурне виховання. Крім того, позакласна робота розвиває такі риси особистості, як уміння спілкуватися в колективі, гуманність, відповідальність, повага до особистості іншої людини, її смаків та інтересів. Отже, правильно організована позакласна робота є одним із засобів виховання учнів початкової школи. А різноманітність її форм є вдалим підґрунтям для реалізації мультикультурного виховання.

Ступінь розробленості проблеми.

Аналіз актуальних публікацій з проблеми показав, що дослідженню особливостей мультикультурної освіти приділяється належна увага, зокрема теоретико-методологічні засади обґрунтовуються у роботах сучасних учених: Р.Р. Агаддуліна, О.А. Гривої, О.І. Гуренко, М.П. Лещенко, Н.Є. Міропольської. Мультикультурне виховання як соціокультурний феномен представлено у працях І.Д. Бежа, О.В. Сухомлинської. Проблему мультикультурної освіти досліджували зарубіжні вчені: Є.А. Абрамова, О.В. Аракелян, Н.Х. Байчекуєв, І.В. Васютенкова, М.Л. Воловікова, О.В. Гукаленко, О.Н. Джуринський, П.В. Сисоєв, Дж. Бенкс, Ж. Гей, М. Гібсон, К. Грант, С. Ніето, Д. Гілборн, Дж. Уайт, Дж. Хартлі, М. Вайнберг, В. Міттер, Т. Рюлькер, Дж. Хофф [3, с. 29].

Основоположником теоретичних ідей мультикультурної освіти був ще Ян Амос Коменський, який вважав, що, насамперед, слід сприяти формуванню в дітей уміння поважати і любити людей, жити в мирі з іншими, виконувати взаємні обов'язки. Важливі ідеї для розуміння ролі мультикультурного виховання в становленні особистості висловили вітчизняні педагоги XIX ст. П. Блонський, В. Водовозов, П. Каптерев, К. Ушинський та ін. Для розуміння сутності мультикультурної освіти особливе значення мають ідеї відомих учених початку XX ст. М. Бахтіна, Л. Виготського. Так, М. Бахтін запропонував тезу про людину, як унікальний світ культури, яка вступає у взаємодію з іншими особистостями, тобто культурами. Американський учений Дж. Бенкс вважав, що людина може осмислити й зрозуміти своє минуле, свою культуру, лише поглянувши на себе очима представників інших культур [1, с. 12].

Мета статті – розкрити специфіку реалізації етапів мультикультурного виховання учнів початкової школи під час формування в них особистісного соціального досвіду засобами позакласної роботи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел дозволив виділити в мультикультурному вихованні молодшого школяра три основних етапи (компонента):

1) формування позитивних мотивів, що спрямовують діяльність вихованців і визначають успіхи та невдачі особистості;

2) формування соціального досвіду учнів у мультикультурному середовищі;

3) становлення духовних ідеалів в особистому світі маленької людини. Охарактеризуємо їх повною мірою.

Етап 1. Формування позитивних мотивів, що спрямовують діяльність вихованців і визначають успіхи та невдачі особистості.

У даному випадку позитивні мотиви розглядаються нами як зовнішні і внутрішні стимули, що сприяють мультикультурному вихованню суб'єктів педагогічного процесу. Зовнішні стимули – організація різноманітних форм роботи щодо здійснення мультикультурного виховання – можуть носити глобальний і локальний характер.

Глобальний рівень зовнішніх стимулів передбачає:

а) забезпечення готовності молоді до виконання громадянського і військового обов'язку щодо захисту Батьківщини;

б) потреба встановлювати соціальні контакти і здійснювати взаємодію у великих і малих мультикультурних групах;

в) збереження гуманних цінностей людської цивілізації;

г) необхідність толерантного співіснування великих і малих етнічних громад;

д) піднесення ролі рідних мов, як носіїв етнічних цінностей і культури.

Культурологічний рівень визначає коло національних, релігійних, конфесійних, етнічних, регіональних та інших переваг маленької людини. Дані об'єктивно-суб'єктивні явища передбачають готовність школяра до:

а) знайомства з культурами інших народів, спираючись на власний досвід і досвід професіоналів;

б) подолання вузькості уявлень про взаємовплив народів світу, країни, окремого регіону, міста і конкретного населеного пункту;

в) зміцнення життєвих пріоритетів, заснованих виключно на принципах гуманізму, порядності, братства, збереження кращих традицій дипломатії і співпраці між різними народами.

Особистісно-ціннісний рівень додає особливу важливість усвідомлення загальнолюдських цінностей, впливає на взаємини маленької людини з однолітками, дорослими, незнайомими людьми. Крім того, величезне значення має індивідуальність, унікальність особистості школяра, що є визначальною обставиною в мотивах поведінки і самостійного прийняття рішення.



Ситуативний рівень відображає обставини конкретного випадку, спонукає до бажаної поведінки вихованців. Він визначає цільові установки вчинків маленької людини, створює сприятливі умови в ситуації вибору для прийняття правильного рішення, визначає стратегію поведінки в майбутньому. На даному рівні, слід підкреслити, діти вчать аналізувати ситуації, бачити альтернативні шляхи вирішення конфліктів, що призводять до задоволення обох сторін, вдосконалюють взаємини.

Внутрішні стимули пов'язані з особистісними властивостями і якостями самої людини. Наприклад, даними стимулами може бути потреба у підвищенні власного престижу в колективі, усвідомлення життєвої значущості встановлення дружніх, миролюбних контактів у мультикультурному середовищі, що виражаються в прагненні до ідеальних відносин. Внутрішні стимули визначають і одночасно закінчують перший етап формування позитивних мотивів поведінки в мультикультурному і багатонаціональному середовищі. Тим самим можна виділити заключний рівень даного етапу – рефлексивний, який встановлює необхідність особистісного реагування, самоаналізу, коригування власного мотиву поведінки. На даному етапі цей рівень відокремлює позитивні мотиви від нейтральних і негативних [5, с. 121].

Етап 2. Формування соціального досвіду учнів у мультикультурному середовищі. Складна робота педагогів по формуванню позитивних мотивів поведінки молодших школярів на першому етапі хоча і є основоположною при організації цілеспрямованого мультикультурного виховання, але поки лише виступає відокремленою ланкою, формує фрагментарну свідомість і, безумовно, потребує логічного продовження. Мова йде про вибудовування унікальної виховної системи з мультикультурною спрямованістю у професійній діяльності вчителя початкової школи. Ця виховна система повинна забезпечити подолання зростаючого розриву між запитами суспільства на гуманну толерантну особистість та відсутністю необхідного змісту виховної роботи для розвитку особистісного потенціалу учнівської молоді, здатності до співпраці з одного боку, і вибором її життєвого кредо з іншого. Ступінь сформованості позитивних мотивів визначає вибір педагогами форм, методів, шляхів, способів, прийомів і напрямків діяльності при формуванні мультикультурної компетентності учнів [5, с. 122].

Таким чином, різноманіття комбінацій педагогічних впливів на підростаюче покоління в спеціально створених умовах, а

саме у школі, дозволяє говорити про формування соціального досвіду учнів у мультикультурному середовищі. Вчитель на уроках і в позакласній роботі (на всіх етапах освіти і виховання особистості) вирішує широкий спектр завдань мультикультурного виховання і тим самим створює базу для подальшої співпраці в мультикультурному середовищі. Під взаємною співпрацею ми розуміємо найбільш оптимальний варіант відносин між суб'єктами комунікації, кращий спосіб вираження своїх ідей і думок у спілкуванні з представниками різних культур, який характеризується взаємною повагою, розумінням, щирістю і дипломатичністю, збереженням теплих, дружніх почуттів незалежно від результату розмови або невербального контакту при індивідуальній і колективній взаємодії.

На другому етапі вчитель створює умови для побудови власної траєкторії поведінки кожного учня. Він може формувати соціальний досвід учнів за умови наявності у них тільки позитивних мотивів поведінки. При нейтральних або негативних мотивах процес накопичення соціального досвіду істотно сповільнюється, оскільки педагог спочатку намагається підвести таких дітей до позитивних мотивів, і лише в разі успіху продовжує роботу по виробленню норм і правил поведінки в мультикультурному соціумі.

Необхідно відзначити ту обставину, що швидкість оволодіння соціальним досвідом поведінки у мультикультурному середовищі буде тоді вищою, коли швидко будуть встановлені позитивні мотиви, і навпаки, чим повільніше будуть формуватися позитивні мотиви, тим тривалішою буде робота з вироблення навичок соціальної поведінки.

Саме на цьому етапі буде доцільним застосування різних форм позакласної роботи, оскільки учні не будуть обмежені у виборі виду діяльності. Її можна спрямувати на закріплення, поглиблення знань, застосування їх на практиці, розширення кругозору учнів, формування культурного світогляду. Не менш важливим є вироблення умінь і навичок самовиховання, планування культурного відпочинку [4, с. 11].

Щоб намітити шляхи і методи мультикультурного виховання молодших школярів, необхідно, насамперед, провести ретельну діагностику мотивації способу поведінки. Для цього доцільно використовувати різні види оцінки вихованості, аналізувати результати спостережень за учнями в навчально-виховному процесі школи, проводити бесіди з батьками, розбирати позитивні (називаючи прізвища учнів) і негативні (не називаючи прізвищ) приклади



з життя класу з питань мультикультурного виховання. Технологія мультикультурного виховання повинна бути цілісним комплексом, тобто оснащена всіма необхідними для здійснення виховного процесу системами:

- план позакласної виховної роботи;
- список тем класних годин у порядку значущості;
- розробки дидактичних завдань для предметів у відповідності з навчальним планом, які мають культурологічний і національно-патріотичний зміст;
- відеоряд і навчальні комп'ютерні програми-тренажери, призначені для тренування швидкості прийняття рішень у проблемних ситуаціях;
- доступ до Інтернету для своєчасного отримання інформації;
- додаткові матеріали, що є складовими портфоліо класного керівника [4, с. 12].

І, нарешті, з огляду на важливість і значимість роботи по здійсненню мультикультурного виховання в клас повинен увійти висококваліфікований фахівець незалежно від культурної приналежності, віросповідання, переконань і здібностей, що володіє ціннісними установками сучасності, головні з яких – володіння моральними принципами і гуманістична спрямованість професійної діяльності. На сучасного вчителя лягає основна відповідальність за виховання підростаючого покоління. А виховні функції, як відомо, може виконувати тільки сформована особистість, багата в духовному відношенні.

Етап 3. Становлення духовних ідеалів в індивідуальному світі маленької людини. Таке становлення найтіснішим чином пов'язане з духовним пошуком, творенням, творчістю, засвоєнням соціальних норм, принципів, правил, життєвих установок, які багато в чому є певним особистісним орієнтиром, що визначає внутрішні переконання школяра. На даному етапі вихованець може виступати в якості критика і помічника, вміє розсудити, помирити, проаналізувати ситуацію, зрозуміти, пробачити, дати добру, розумну пораду і головне – стати на місце представника іншої культури, прийняти його у природному стані таким, який він є.

Природний стан представника іншої культури ми характеризуємо як щирість переконань у взаєминах з оточуючими, звичні способи поведінки, що принципово відрізняються від тих способів, які притаманні окремій особистості; це своєрідний менталітет, власні уявлення та погляди, унікальний світогляд, сформований під впливом специфіки конкретної культури. У випускника початкової школи в результаті розвитку

соціального досвіду формується конструктивна позиція по відношенню до інакодумців, що надзвичайно значимо у визначенні стратегії поведінки в майбутньому. Як показує аналіз публікацій по даній проблемі, повага до явищ культури, що представляють цінність для інших, допущення плюралізму смаків є основою духовного розвитку особистості, що найтіснішим чином пов'язана з осягненням істини.

Істина завжди втілюється у конкретних діях, відносинах, поведінці людини, продуктах творчої діяльності. Істина тільки тоді стає істиною для конкретної людини, коли вона відчуває наявність єдино правильного рішення, дії. Вона звільняє людину від уявних мук, переживань, сумнівів, вона призводить до безваріантного, закономірного результату подій, дозволяє затвердити справжні цінності суспільства, народу, держави, які і стають особистісними цінностями. Коли педагог створить на другому етапі ефективні умови мультикультурного виховання і визначить для учнів єдино правильну, непохитну істину поведінки, тоді вона буде постулатом і аксіомою у взаєминах у багатокультурному просторі, а в подальшому придбає і особистісний сенс для кожного вихованця. Істина поведінки, на нашу думку, визначається високими духовними якостями конкретної людини, характеризується принципами гуманізму, чуйності й поваги до людської гідності й індивідуальності, здатністю керуватися цими принципами в житті [5, с. 122].

Іншими словами, коли вчитель початкової школи сформує стійку позицію поведінки у вихованців у міжкультурній взаємодії, що є істиною, заснованою на готовності і здатності до діалогу, розумінні та солідарності, тільки в цьому випадку дана особистість зможе самоактуалізуватися, тобто стати толерантною, гнучкою, не боятися осуду за нетрадиційні погляди, буде покладатися на свій розум, досвід, почуття і, нарешті, буде авторитетною для оточуючих.

Проте етап становлення духовних ідеалів не означає повного прийняття чужих культурних ідеалів і нехтування своїми власними. Істинно гуманна і здатна до глибокого розуміння життя людина завжди знайде спосіб вказати у тактовній і делікатній формі на незгоду з власними переконаннями, розкрити причини розбіжностей, не вступаючи у конфлікт.

Висновки. Виділені етапи дозволяють більш детально і досить наочно відстежити особливості духовного збагачення і розвитку підростаючого покоління. Вони демонструють унікальну, ефективну систему мультикультурного виховання і перекону-



ють у тому, що формування толерантної і гуманної особистості, культурно освіченої і соціально адаптованої, не може відбуватися в поспіху і метушні. Це довготривалий, багаторівневий процес, який передбачає особистісне зростання та розвиток здатності до самостійного пошуку рішень при виході зі складних життєвих ситуацій. Всі етапи пов'язані в єдину освітньо-виховну систему за логікою, формам, методам, засобам виховання, за змістом, характером виконання, технікою реалізації.

Підбиваючи підсумки, зазначимо, що саме таким має бути ідеальний результат поетапного формування мультикультурної компетентності у молодших школярів.

1. Гармонія у думках та почуттях із питань міжкультурної взаємодії, що дозволяє оцінювати життя неупереджено, із об'єктивної точки зору.

2. Наявність єдино правильного способу вирішення проблемних ситуацій, який є безсумнівною істиною, що передбачає духовну, моральну, доброзичливу і тактовну поведінку в стосунках із оточуючими.

3. Авторитет маленької людини в середовищі однолітків, заснований на шанобливому ставленні до своїх товаришів, відкритій і чесній поведінці в усіх ситуаціях.

4. Благородство душі, чуйність і альтруїзм, відповідальність, вміння володіти собою, прагнення розширити свій кругозір, знати про особливості інших культур, спілкуватися з представниками інших культур – головні характеристики мультикультурно вихованої людини.

5. Свобода вибору способу поведінки в будь-якій ситуації припускає безліч варіантів рішень. Однак при виборі способу рішення повинен реалізуватися лише один варіант, пов'язаний із високою мораллю, — вихованець завжди буде керуватися істиною, заснованою на принципах гуманізму та толерантності у кожному конкретному випадку, незалежно від обставин. Це пояснюється твердженням і укоріненням прин-

ципів моральності в індивідуальному світі маленької людини.

Для досягнення такого результату потрібна систематична, інтегрована, цілеспрямована позакласна робота в ході всього навчально-виховного процесу без інтервалів і перерв, із постійними доповненнями та уточненнями. Її особливість полягає в добровільній участі в ній, суспільній спрямованості (зміст виховного впливу відповідає потребам суспільства, відображає досягнення науки, культури), ініціативності та самодіяльності учнів (врахування бажань дітей, їх пропозицій).

На завершення вищесказаного хочеться відзначити, що в розвитку мультикультурної освіти намітилися стратегічні орієнтири зростання потенціалу особистості не тільки протягом перших 4-х років навчання в школі, але і на кожному наступному етапі життєвого шляху.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьян Е. Генезис становлення і розвитку ідей полікультурної освіти / Е. Ананьян // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 12–14.
2. Джуринський О. Педагогіка міжнаціонального спілкування: Полікультурне виховання в Росії і за кордоном: навч. посіб. для вузів / О. Джуринський. – М.: Сфера, 2007. – 224 с.
3. Іванець Н. Мультикультурне виховання учнів початкової школи в позакласній роботі: теоретичний аспект / Н. Іванець // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. – Випуск 1.45 (106). – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2014. – 182 с. (Серія «Педагогічні науки») – С. 29–31.
4. Родюкова Л. Создание моделей поликультурного воспитания в условиях гимназии / Л. Родюкова // Дополнительное образование и воспитание. – 2009. – № 3. – С. 9–13.
5. Ткачук А. Воспитательный процесс в поликультурной школе / А. Ткачук // Педагогика. – 2008. – № 2. – С. 121–122.
6. Трасберг К. Мультикультурна освіта: розвиток ідей і пошук шляхів їх реалізації в сучасному світі / під ред. Л. Васильченко. – Тарту, 2004. – С. 7–12.



УДК 378.147:[304.2+613.86:373.2]

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кисла О.Ф., к. пед. н.,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка

Кошель А.П., к. пед. н.,
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка

У статті наголошується, що одним із головних завдань дошкільних навчальних закладів є створення умов для формування і зміцнення здоров'я дітей, що останніми роками значно погіршилось. Зазначено, що на етапі дошкільного дитинства пріоритетними є завдання виховання у дітей позитивної мотивації на здоров'я, орієнтації їх інтересів на культуру здорового способу життя. Зроблено аналіз літератури та досвіду роботи різних фахівців ДНЗ дозволили виявити умови формування позитивної мотивації до здорового способу життя у дошкільників. Наголошується на важливості спільної роботи колективу ДНЗ і батьків у формуванні культури здорового способу життя.

Ключові слова: культура здорового способу життя, позитивна мотивація до здорового способу життя.

В статье отмечается, что одной из главных задач дошкольных учебных заведений является создание условий для формирования и укрепления здоровья детей, которое в последние годы значительно ухудшилось. Отмечено, что на этапе дошкольного детства приоритетными являются задачи воспитания у детей положительной мотивации на здоровье, ориентации их интересов на культуру здорового образа жизни. Проведен анализ литературы и опыта работы различных специалистов ДОУ позволили выявить условия формирования положительной мотивации к здоровому образу жизни у детей. Отмечается важность совместной работы коллектива ДОУ и родителей в формировании культуры здорового образа жизни.

Ключевые слова: культура здорового образа жизни, положительная мотивация к здоровому образу жизни.

Kisla O.F., Koshel A.P. FORMATION OF A HEALTHY LIFESTYLE PRESCHOOL CHILDREN

The article notes that one of main objectives of kindergarten is to create conditions for formation and strengthening of health of children has deteriorated in recent years. The successful formation of a healthy life style in kindergarten should be created proper conditions, namely. It is noted that during the preschool child is priority task of raising children as positive motivation for health, targeting their interest son culture of healthy life styles. Analysis of literature and experience of various specialists Regulations revealed conditions of formation of positive motivation for a healthy life style in preschool children. Stresses importance of teamwork preschool staff and parents in formation of a healthy lifestyle.

Key words: culture of healthy living, positive motivation for a healthy lifestyle.

Постановка проблеми. Збереження і зміцнення здоров'я громадян – одне із важливих завдань держави, що забезпечується різними документами.

У базовому компоненті дошкільної освіти наголошується на необхідності формування у дитини свідомого ставлення до здоров'я як до цінності, його значення для повноцінної життєдіяльності, необхідність оволодіння елементарними знаннями про основні чинники збереження здоров'я. Ставлення дитини до свого здоров'я є фундаментом, на якому можна буде вибудувати потребу в здоровому способі життя. Ця потреба зароджується і розвивається в процесі усвідомлення дитиною себе як людини і особистості.

Стан здоров'я людини залежить від багатьох чинників, як об'єктивних, так і

суб'єктивних, але на 50–55% залежить від способу життя людини. Тобто, найважливіша роль у збереженні і зміцненні здоров'я належить самій людині. Саме тому проблема збереження здоров'я дітей і формування культури здорового способу життя є актуальною.

Ступінь розробленості проблеми. Проблема здоров'я підростаючого покоління в різні епохи розглядалася по-різному. З історії нам відоме фізичне виховання в Спарті, Афінах, школі Вітторино де Фельтре в Мантуї, освітній школі Монтеня. Сократ, Платон, Аристотель у своїх працях наголошували на необхідності фізичних вправ для зміцнення здоров'я і загартування організму дитини. У Середньовіччі завдання виховання ототожнювалися із завдання-



ми оздоровлення душі. Ідея гармонії душі і тіла, як основи здоров'я, виникла давно. Ще Д. Локк наголошував, що «здоровий дух у здоровому тілі». Й.Г. Песталоцці, Я.А. Коменський та інші важливого значення надавали фізичній культурі.

До проблем здоров'я дитини в різні часи зверталось багато дослідників. Питанням формування культури здорового способу життя дітей присвячено роботи М.М. Амосова, В.К. Бальсевича, І.І. Брехмана, М.Я. Віленського, Г.К. Зайцева, А.Г. Комкова, Г.М. Соловійова, Л. Г. Татарнікової та ін. Проблеми зміцнення здоров'я дошкільників в Україні розглянуті у дослідженнях О.Л. Богиніч, А.В. Беленької, Е.С. Вільчковського, Г. І. Григоренко, Н.Ф. Денисенка, Л.В. Калуської, Л. А. Сварковської, Н.В. Маковецької, М.А. Машовець, С.О. Юрочкиної; підготовці майбутніх педагогів до валеологічного виховання дошкільників – В.В. Нестеренко, А.П. Кошель, Т.В. Книш та ін.

Аналіз літератури свідчить що, проблема формування здорового способу життя у дошкільнят – недостатньо опрацьовані педагогічні умови, пошук нових підходів до реалізації завдань щодо формування здорового способу життя дітей дошкільного віку у практичній діяльності дошкільних освітніх установ.

Формулювання мети статті. Розкрити важливість і умови формування культури здорового способу життя дітей дошкільного віку у ДНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим, на наш погляд, у формуванні культури здорового способу життя є спрямованість особистості. Розв'язання проблеми збереження власного здоров'я закладено в самій людині, в умінні дотримуватися правил здорового способу життя. Діти повинні усвідомлювати, що тільки фізично і морально здорова людина може творити і приносити користь. Тому важливо допомогти майбутньому поколінню зрозуміти, що здоров'я необхідно цінувати, бергти і підтримувати.

Основа здоров'я закладається до народження і в перші роки життя. В перші роки починають розвиватися етичні якості, задатки інтелекту, менталітет, формується і спосіб майбутнього життя людини.

У 6 років дитина вже усвідомлює місце і значущість своєї фізичної суті в структурі особистості [3]. У молодшому дошкільному віці ставлення дитини до свого здоров'я визначається впливом найближчого оточення, а саме батьків. Роль дорослих полягає в допомозі при освоєнні дій щодо поліпшення стану здоров'я, сприянню формуванню якостей і фізичної підготовлено-

сті. Ставлення дитини до свого здоров'я прямо залежить від сформованості в її свідомості цього поняття. У дітей дошкільного віку можна виділити такі вікові передумови для стійкого формування уявлень про здоровий спосіб життя [4, с. 82]:

- активно розвиваються психічні процеси;

- помітні позитивні зміни у фізичному і функціональному розвитку; діти намагаються зберігати і демонструвати правильну поставу;

- діти старшого дошкільного віку здатні самостійно виконувати побутові доручення, володіють навичками самообслуговування, докладають вольові зусилля для досягнення поставленої мети в грі, в прояві фізичної активності.

На фізіологічний стан дітей дошкільного віку великий вплив робить їх психоемоційний стан, який залежить від ментальних установок [5, с. 52]. Тому вчені виділяють такі аспекти здорового способу життя дошкільників:

- емоційне самопочуття: психогігієна, вміння справлятися з власними емоціями;

- інтелектуальне самопочуття: здатність людини пізнавати і використовувати нову інформацію для оптимальних дій в нових обставинах;

- духовне самопочуття: здатність встановлювати дійсно значимі, конструктивні життєві цілі і прагнути до них; оптимізм.

У той же час слід враховувати, що кожний віковий період характеризується своїми особливостями, які слід враховувати в роботі з формування ЗСЖ.

Діти дошкільного віку розуміють, що таке хвороба, але дати саму елементарну характеристику здоров'ю ще не можуть. Внаслідок цього ніякого ставлення до нього у маленьких дітей практично не складається [3, с. 24]. Отже, дошкільний вік є сензитивним для формування основ здорового способу життя.

Для успішного формування культури здорового способу життя у ДНЗ мають бути створені належні умови, а саме:

- організовано раціональний режим дня та повноцінне харчування;

- створено умови для забезпечення оптимального рухового режиму, оздоровчих і загартовувальних заходів;

- забезпечена атмосфера емоційного благополуччя, безпеки.

Успішне вирішення проблеми можливе за умови створення в ДНЗ ефективної системи роботи з пропаганди здорового способу життя, а саме:

- зміцнення морального та фізичного здоров'я дітей;



- спрямування уваги дошкільників до свого здоров'я та розвиток умінь і навичок його збереження;

- постійне дотримання принципів здорового способу життя;

- інформування дітей про негативний вплив шкідливих звичок;

- залучення батьків та громадськості до спільної роботи з реалізації принципів здорового способу життя.

Можна виділити п'ять основних напрямків формування культури здорового способу життя:

- формування знань та інтелектуальних здібностей;

- ціннісних орієнтацій;

- фізичної культури;

- соціально-духовних цінностей;

- залучення до оздоровчої діяльності.

Проаналізуємо ці напрямки більш детально. Стосовно першого напрямку роботи – основним завданням є вироблення і закріплення у дітей у період їх перебування в ДНЗ відповідно до віку гігієнічних навичок і звичок, усвідомленого ставлення до здоров'я, особистої та громадської безпеки.

Цілеспрямована робота з формування культури ЗСЖ повинна сприяти самостійному виробленню відповідних переконань дитини на основі здобуття знань і досвіду. Завдяки переконанням створюється спочатку стійка мотивація вести здоровий спосіб життя, а потім і готовність та активність під час творення свого здоров'я.

На етапі дошкільного дитинства пріоритетними є завдання виховання у дітей позитивної мотивації на здоров'я, орієнтації їх інтересів на культуру здорового способу життя.

Аналіз літератури та досвіду роботи різних фахівців ДНЗ дозволили виявити умови формування позитивної мотивації до здорового способу життя у дошкільників:

- організація навчально-виховного середовища, наповненого термінами, символами, атрибутами, традиціями культури здорового способу життя;

- створення позитивної психологічної атмосфери на заняттях оздоровчого спрямування;

- наявність у найближчому оточенні дитини дорослих, які ведуть здоровий спосіб життя;

- формування активної позиції дитини в освоєнні знань, умінь і навичок здорового/язберігаючого характеру;

- врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей при організації занять оздоровчого спрямування.

Навколо дітей з самого раннього дитинства необхідно створювати таке середо-

вище, яке було б наповнене атрибутами, символікою, термінологією, знаннями, ритуалами здоров'язберігаючого змісту. Це призведе до формування потреби вести здоровий спосіб життя, до свідомого збереження свого здоров'я та здоров'я оточуючих людей, до оволодіння необхідними для цього практичними навичками і вміннями [1].

Процес навчання здоровому способу життя нерозривно пов'язаний із руховою активністю. Саме на основі інтересу дітей до фізкультурної діяльності слід формувати вміння і навички забезпечення здорової життєдіяльності, мотивацію на здоров'я. Провідною в системі потреб є потреба в руховій активності. На думку Г.К. Зайцева вона проявляється в єдності з потребою отримання задоволення, насолоди від участі в руховій діяльності; потребою співпереживання в процесі взаємодії та спілкування; потребою в самоствердженні [2, с. 12].

Розвиток рухової активності дітей має протікати у формі їх прилучення до фізичної культури, як складової загальнолюдської культури. Важливо відзначити, що активність самої особистості, її соціальна зрілість також все більше безпосередньо пов'язуються з взаємодією індивіда із середовищем. Мікросередовищем особистості дитини в дошкільному віці є сім'я, колектив ДНЗ, безпосередньо група, яку вона відвідує, різноманітні спільноти людей, в рамках яких діти об'єднані спільними цілями та інтересами. Найближчим оточенням дитини є сім'я, тому педагогам ДНЗ необхідно проводити систематичну роботу з батьками з формування культури здорового способу життя.

Система дошкільних установ має широкі й різноманітні можливості для забезпечення реалізації завдань фізичного виховання дошкільників, які можна поділити на три групи:

1. Оздоровчі завдання.

2. Формування рухових навичок і умінь, виховання фізичних якостей.

3. Виховання у дітей культурно-гігієнічних навичок і умінь здорового способу життя.

Ця робота проводиться у формі фізкультурних занять (індивідуальних і групових); оздоровчо-профілактичної роботи (вітамінотерапія, загартовування – басейн, ходьба босоніж, полоскання горла солоною водою – фітотерапія; систематичне проведення ранкової гімнастики, рухливих ігор, фізкультхвилинок на заняттях, гімнастики після сну, «Годин здоров'я», логоритміки, пальчикової гімнастики, спортивних свят, розваг; організація різних заходів за участі батьків; ознайомлення батьків з успіхами дітей (відкриті заняття, інформація в куточках для батьків та інше).



Ефективність процесу формування культури ЗСЖ залежить від відповідної спрямованості виховного процесу, форм та методів його організації, пріоритетна роль при цьому належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості.

Доцільно застосовувати також і традиційні методи: бесіда, спостереження, роз'яснення, переконавання, позитивний і негативний приклади, методи вироблення звичок, методи вправ, контролю й самоконтролю тощо. Застосування цих методів сприяє створенню у дітей мотивації на здоровий спосіб життя. З нетрадиційних для педагогіки методів ефективно діють методи «педагогічної психотерапії», а саме: саморегуляції, рефлексотерапії. Ці методи створюють певну єдність і доповнюють один одного.

Основними формами роботи з формування у дітей дошкільного віку потреби у здоровому способі життя є заняття, ігри-тренінги з дітьми, організація консультацій для батьків, проведення батьківських конференцій. Виключне значення у виховному процесі надається грі, що дозволяє дитині проявити свою активність, найбільш повно реалізувати себе. Ігровий простір повинен мати вільно визначені елементи – своєрідні просторові змінні в рамках ігрової площі, які давали б простір для винахідництва і відкриттів. Залучення дошкільників до проблеми збереження свого здоров'я це, перш за все, процес соціалізації – виховання. Це свідомість високого рівня душевного комфорту, який закладається з дитинства на все життя.

На нашу думку, тільки спільними зусиллями батьків, педагогів потрібно формувати у дітей поняття здорового способу життя, виховувати відповідні навички і звички, що буде ефективно сприяти заходам соціального захисту здоров'я дітей. Кожен напрямок із формування культури ЗСЖ реалізується рядом систематичних заходів, основу яких складають щоденні вправи. Багато дій дітей слід зробити настільки звичними, щоб вони виконувалися автоматично, наприклад, розтирання після гімнастики, полоскання рота після їжі та ін. По кожному напрямку потрібно визначити мінімум, норму і максимум. Частина виховних завдань поступово ускладнюється, частина залишається незмінною для дітей будь-якого віку. Постійне вдосконалення майстерності педагогів, пошук нових підходів до фізичного розвитку дітей, що базуються на багатобактерному аналізі зовнішніх впливів, моніторингу стану здоров'я кожної дитини, врахування та використання особливостей її організму, індивідуалізація профілактичних заходів і т. ін.

Тільки зацікавлений педагог, колектив однодумців, які на власному досвіді пізнали цінності культури здорового способу життя, цілеспрямованої роботи над своїм здоров'ям, можуть повною мірою передати знання з даного питання дошкільнятам і створити в ДНЗ здорове середовище й умови виховання. Будь-яка людина має власний досвід формування (або руйнування) свого здоров'я, який для кожного індивідуальний. Тому для роботи щодо формування культури здорового способу життя дітей дошкільного віку необхідно залучати грамотних педагогів, які володіють знаннями наукової картини світу, філософських, біологічних і соціальних основ здоров'я, які знаються на наукових підходах і засадах здорового способу життя.

Висновки. Ефективність виховання і навчання дітей залежить від здоров'я. Здоров'я – важливий фактор працездатності і гармонійного розвитку дитячого організму. Валеологічне виховання та освіта, покликані зіграти найважливішу роль в оздоровленні та формуванні валеологічної свідомості дітей, реалізуються в численних альтернативних програмах дошкільної освіти. Валеологічне виховання спрямоване не тільки на розвиток валеологічної свідомості особистості, але й на виховання почуття відповідальності за власне здоров'я, здоров'я оточуючих людей і дбайливе ставлення до природи. Оскільки фізичне здоров'я утворює нерозривну єдність із психічним здоров'ям і емоційним благополуччям, то шляхи його досягнення не можуть бути зведені до вузько-медичних і вузько-педагогічних заходів. Оздоровчу спрямованість повинна мати вся організація життєдіяльності дитини в дошкільному освітньому закладі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Денисенко Н.Ф. Формування свідомого ставлення до здоров'я / Н.Ф. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 9. – С. 68–85.
2. Зайцев Г.К. Валеологические проблемы педагогической деятельности / Г.К.Зайцев // Валеология. – 1997. – № 2. – С. 12–16.
3. Кононко О.Л. Субсфера «Я – фізичне»; Субсфера «Я – психічне» // Коментар до базового компонента дошкільної освіти в Україні. – К.: Дошкільне виховання. – 2003. – 243 с.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под редакцией А.Г. Рузской. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
5. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст./ Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – 144 с.



УДК 378.015.31:323.3

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ МОРАЛЬНОЇ ЯКОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Кучина К.О., к. пед. н.,
викладач кафедри початкової освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

У статті актуалізується необхідність підготовки майбутніх вчителів до виховання громадянськості як фундаментальної моральної якості молодших школярів. Підкреслюється, що виховання громадянськості взаємопов'язане та знаходиться в гармонійному співвідношенні з моральним вихованням. Конкретизуються складові громадянської компетентності та компоненти структури громадянськості.

Ключові слова: громадянськість, громадянське виховання, громадянська освіта, громадянські компетентності.

В статье актуализируется необходимость подготовки будущих учителей к воспитанию гражданственности как фундаментального нравственного качества младших школьников. Подчеркивается, что воспитание гражданственности взаимосвязано и находится в гармоничном соотношении с нравственным воспитанием. Конкретизируются составляющие гражданской компетентности и компоненты структуры гражданственности.

Ключевые слова: гражданственность, гражданское воспитание, гражданское образование, гражданские компетентности.

Kuchyna K.O. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO THE CITIZENSHIP EDUCATION AS A FUNDAMENTAL MORAL QUALITY OF THE PUPILS OF ELEMENTARY SCHOOL

It is actualized in the article the necessary of preparation of future teachers for the citizenship education as a fundamental moral quality of the pupils of elementary school. It is underlined that the citizenship education is connected and in harmonic relations with moral education. It is concreted the components of civil competence and components of the structure of citizenship.

Key words: civicism, citizenship upbringing, citizenship education, civil competence.

Постановка проблеми. Найважливішим завданням розвитку громадянського суспільства є громадянське виховання та громадянська освіта в Україні, які уможливають утвердження громадянських і моральних цінностей як найважливіших пріоритетів розвитку особистості. Зміст сучасної освіти повинен забезпечувати набуття життєвих компетентностей, серед яких стає все більш актуальною громадянська.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні аспекти становлення громадянськості особистості досліджують українські вчені М. Боришевський, О. Киричук, В. Крицька, П. Омельченко, В. Оржеховська, Л. Снігур, К. Чорна та інші. Науковці створюють концепції громадянського виховання в Україні (П. Ігнатенко, М. Руденко, О. Сухомлинська) та концепції громадянської освіти (М. Мицик, С. Рябова, І. Тараненко).

У «Концепції громадянської освіти та виховання дітей і молоді в Україні» зазначено, що громадянськість – це фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядно-психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади [3]. В документі

«громадянськість» визначається як духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. Автори вказаної концепції (М. Боришевський, С. Рябов, О. Сухомлинська та інші) надали таке тлумачення категорії «громадянин», як особистість, яка органічно поєднує в собі високі моральні чесноти, громадянську зрілість, патріотизм, професійну компетентність, активність і творчі начала, потребу в самовдосконаленні, розвиненість почуття обов'язку та відповідальності перед суспільством і Батьківщиною [2].

Постановка завдання. Ще з 1990-х років в системі освіти України питання виховання громадянина розглядається як пріоритетне, пропонується інтегрувати його в навчальні дисципліни, організовувати окремі курси, запроваджувати у виховний процес, проте в сучасних наукових розвідках відсутнє однозначне розуміння дефініцій «громадянськість», «громадянське виховання», «громадянська освіта».

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку М. Боришевського, гро-



мадянськість – це складна особистісна характеристика (якість), що інтегрує в собі взаємопов'язані утворення у свідомості та самосвідомості, які виникають на ґрунті оволодіння людиною системою громадянських цінностей, що стали для суб'єкта значущими внутрішніми регуляторами поведінки, діяльності [9]. Г. Татаурова визначає громадянськість як моральну якість людини, в якій інтегровані її духовні, психічні та психофізіологічні функції [11, с. 5].

Освітні курикулами конкретизують зміст громадянського виховання: національну самосвідомість, правосвідомість і політичну культуру, моральність та культуру поведінки особистості, патріотизм та толерантність. Документи вказують на те, що важливе місце у громадянському вихованні посідає громадянська освіта, яка передбачає економічну, правову й політичну освіченість і здатність керуватися нею в суспільному житті. Громадянська освіта – це систематична підготовка людей до активного суспільного життя в умовах демократії, яка об'єднує такі аспекти, як правові знання, на основі яких формуються уявлення про організацію життя громадян у демократичному суспільстві; громадянські цінності – норми, установки, якості, притаманні громадянину демократичного суспільства; досвід компетентної участі у суспільному житті та практичного застосування цінностей демократії [5]. Метою громадянської освіти є виховання громадянина, який цінує та готовий відстоювати ідеали свободи, демократичні цінності і права людини [3].

Сьогодні українське суспільство поки що лише будує громадянські відносини. Досвід Радянського Союзу та пострадянських часів вказує на вплив об'єктивних та суб'єктивних чинників на результат громадянського виховання. В нашій країні вже здійснювалися спроби організувати неперервну політичну (громадянську) освіту, проте вони були приречені на невдачу, оскільки в радянському суспільстві пріоритетом були комуністичне та колективне виховання. Так у Педагогічному словнику (1960 рік) зазначалось, що «громадянське виховання – це реакційний напрям у буржуазній педагогіці епохи імперіалізму, який ставить за мету виховання, підготовку покоління молодих робітників – покірливих слуг капіталу», а в Педагогічній енциклопедії (1964–1967 роки) поняття «громадянське виховання» не розкривалось [4].

Основою процесу виховання був сформульований у Програмі КПРС Моральний кодекс будівника комунізму (1961 рік), що визначив норми поведінки радянських людей, став перспективною програмою ви-

ховної роботи [8]. Аналіз змісту основних положень Морального кодексу (ix 12), вказує на пріоритетність не власне моральних якостей, норм, цінностей, а ідеологічно спрямованих партійних установок і принципів. Не можна залишити поза увагою той факт, що трактування системи загальнолюдських моральних цінностей нагадує біблійні заповіді, наприклад, «будь зразком для вірних в слові, в житті, в любові, в дусі, в вірі, в чистоті». Це означає, на нашу думку, єдність слова, почуття і справи як основи моральної чистоти. Можливо, в 1961 році автори Програми партії Ф. Бурлацький, Є. Кусков, Б. Пономарьов не помилились, скориставшись повчаннями Нового заповіту Біблії.

Сучасні науковці довели, що громадянськість є інтегративною моральною якістю особистості. Згідно з концепціями М. Боришевського, В. Баранової, В. Трет'яченко, Л. Снігур та інших науковців у структурі громадянськості виокремлюють такі компоненти: когнітивний, емоційно-мотиваційний і конативно-вольовий [6, с. 105]. На нашу думку, до зазначеної структури слід додати четвертий компонент – моральний. Саме цей компонент актуалізує завдання формування моральної культури, дотримання норм моралі, законів, традицій і посилює внутрішню складову спрямованості особистості.

Як вважає О. Пометун, складовими громадянської компетентності є три елементи: ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання тощо), діяльнісний (уміння й навички) і процесуальний, що стосується сфери самореалізації. Реалізація ціннісного компонента передбачає відбір і структурування навчального матеріалу, побудову виховного процесу, забезпечення умов щодо формування демократичних, загальнолюдських, національних цінностей, орієнтацій, сприйняття ідеалів демократії. Реалізація діяльнісного компонента здійснюється через інтерактивне навчання, організацію спрямованої активної пізнавальної діяльності конкретного індивіда. Реалізація процесуального компонента відбувається шляхом організації навчального процесу, зміни пріоритетів, розвитку вмінь самоорганізації, самоуправління і здатності до критичного мислення [7]. Це є запорукою формування громадянської компетентності, яка передбачає здатності:

- орієнтуватися в проблемах суспільно-політичного життя, знати процедури участі в діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування;

- застосовувати процедури та технології захисту власних інтересів, прав і свобод,



виконувати згодом громадянські обов'язки в межах місцевої громади та держави; застосовувати способи та стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі й громадянському суспільству;

– використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що є відповідними до чинного законодавства, задовольняють власні інтереси особистості та захищають права людини й громадянина;

– здійснювати свідомий вибір та застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних і колективних рішень, враховуючи інтереси та потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави [1, с. 89].

Реформування національної системи освіти акцентує увагу науковців і практиків на кінцевому інтегрованому результаті – наявності компетенції суб'єктів навчання. Через те, що важливим завданням громадянської освіти школярів є формування у них політико-правової компетенції, необхідною є наявність вказаних компетенцій у майбутніх вчителів. У системі роботи з майбутніми вчителями ми окреслюємо наявність таких компонентів, як:

– мотиваційно-ціннісний (сукупність системи цінностей, а також мотивів, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності у вказаному аспекті);

– інтелектуально-когнітивний (наявність знань про державу, права громадянина і людини, політичні інститути та організації);

– творчо-діяльнісний (активна участь у громадській діяльності, роботі самоврядування, благодійних організаціях, проектах тощо);

– рефлексивно-особистісний (сукупність особистісних якостей, важливих для виконання педагогічних завдань, спрямованих на виховання культури демократизму, та спроможність здійснювати рефлексію діяльності).

Підкреслимо важливість творчо-діялісного та рефлексивно-особистісного компонентів, зважаючи на те, що в майбутній педагогічній діяльності вчителям початкових класів необхідно враховувати сенситивність молодших школярів до емоційно-забарвлених впливів дорослих. В молодшому шкільному віці моральні якості особистості перебувають на стадії становлення, цей вік є найбільш сприятливим для формування громадянських рис особистості, саме у цей час закладаються основи громадськості.

Підвищення ефективності громадянськості у майбутніх вчителів містить теоретичну та практичну складову (налагодження співпраці з громадськими організаціями міста: волонтерські, благодійні тощо). Те-

оретична складова в підготовці майбутніх вчителів до виховання громадянськості забезпечує ознайомлення з:

– нормативно-правовою базою формування громадянської компетентності: Стратегія державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні (2012 рік), Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (2012 рік), «Питання сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні» (2012 рік) тощо;

– програмними вимогами початкової школи, яка є основою для формування певних знань (про права та свободи людини, про демократію, про державу тощо); умінь (критично мислити, аналізувати політичну ситуацію, висловлювати й відстоювати свою точку зору, співпрацювати з іншими людьми тощо); цінностей (повага до прав інших, толерантність, компромісність тощо); бажання брати участь у суспільно-політичному житті [12];

– основами громадянознавства та включенням окремих тематичних модулів у зміст інших навчальних предметів як гуманітарного, так і природничо-математичного циклів;

– досвідом організації виховної роботи, яка сприяє формуванню навичок демократичної поведінки, активної громадянської позиції.

Цей комплексний процес передбачає вироблення у майбутніх вчителів сукупності якостей і здатностей, які визначають рівень політичної і правової культури особистості, успішність її політичної активності, відповідність її життєдіяльності правовим нормам, встановленим державою [10, с. 137].

Звертаємо увагу майбутніх вчителів на те, що у школі першого ступеня учні повинні отримати елементарні знання про рідний край, український народ, толерантну взаємодію членів родини, колективу, суспільства. Навчально-виховна система представляє громадянську освіту в інтегрованому курсі «Я і Україна» та в позаурочній діяльності. Завданням такої системи є виховання в дітей позитивного особистісного ставлення до традицій і символіки України. Серед вимог до вчителя початкових класів слід відзначити наявність чіткої громадянської позиції, що базується на повазі до основ конституційного ладу держави, та сформований демократичний стиль з толерантним ставленням до навколишніх. Особливо важливими є окремі вміння вчителя початкових класів:

– формувати основи системи знань про Україну-Батьківщину, героїчні подвиги предків;



– залучати учнів до творчої діяльності через застосування сучасних інтерактивних технологій (колективні творчі справи; використання проектних, інтерактивних, інформаційно-комунікативних методик);

– емоційно збагачувати духовними цінностями на матеріалах кращих джерел фольклору, творів дитячих письменників, поетів;

– створювати доброзичливу довірливу атмосферу навчання та спілкування з урахованням побажань та інтересів дитини, з заохоченням проявів ініціативи, можливостей змістовного різновікового спілкування як з дорослими, так і з дітьми.

З метою актуалізації прогресивних педагогічних ідей виховання громадянськості та моральності особистості і покращення професійної компетентності педагогів нами розроблено спецкурс «Громадянське та моральне виховання у вітчизняних освітньо-виховних концепціях і програмах кінця ХХ – початку ХХІ століття», який передбачає висвітлення динаміки і хронології розвитку ідей виховання особистості в часовій перспективі української освіти, врахування закономірностей, тенденцій, суперечностей, особливостей, історично притаманних досліджуваному періоду, в організації сучасного педагогічного впливу.

Серед основних завдань спецкурсу слід відзначити сприяння поглибленню, розширенню, закріпленню та інтегруванню історико-педагогічних знань щодо становлення та розвитку вітчизняної системи виховання, її цільових засад, теоретичних концепцій виховання; розвиток вмінь студентів аналізувати причинно-наслідкові зв'язки між педагогічними явищами та процесами; створення умов для формування педагогічного світогляду, усвідомлення наукового етносу і стимулювання педагогічної творчості; сприяння вихованню у майбутніх вчителів моральності, патріотизму та якостей громадянина України.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, підготовка майбутніх вчителів до виховання громадянськості учнів початкової школи передбачає інтегрування законодавчих, методологічних, психолого-педагогічних знань, активну участь в суспільному житті та наявність громадянських компе-

тентностей. Слід ураховати, що ці компетентності є залежними від життєвих компетенцій, вони повинні бути багаторівневою моделлю, що поєднує громадянське, моральне та національно-патріотичне виховання. Напрямом наших подальших досліджень є створення такої моделі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина та інші]. – К. : вид-во «К.І.С», 2004. – 112 с.
2. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності / [О. Сухомлинська, М. Боришевський, К. Чорна та інші] // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–10.
3. Концепція громадянської освіти та виховання дітей і молоді в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/publish/article?art_id=245841402.
4. Кучинська І. Педагогічні погляди на громадянське виховання видатних українських діячів ХХ століття / І. Кучинська // Українська література в загальноосвітній школі. – 2005. – № 11. – С. 42–43.
5. Омельченко Л. Громадянське виховання / Л. Омельченко. – Х. : Основа, 2007. – 224 с.
6. Політична участь молоді сучасної України: психологічні чинники активізації : [монографія] / за ред. Л. Кияшко. – К. : Міленіум, 2013. – 216 с.
7. Пометун О. Теоретичні засади формування громадянської компетентності учнівської молоді / О. Пометун // Управління школою. – 2005. – № 8 (92). – С. 6–7.
8. Програма Коммунистической партии Советского Союза. Принята XXII съездом КПСС. – М. : Госполитиздат, 1962. – 144 с.
9. Психологічні закономірності розвитку громадянської спрямованості особистості : [монографія] / [авт. кол.: М. Боришевський та ін.] ; за ред. М.Й. Боришевського. – К. : Міленіум, 2006. – 297 с.
10. Рибак Г. Формування громадянської компетентності школярів через реалізацію системи громадянського виховання та освіти / Г. Рибак // Дир. шк., ліцею, гімназії. – 2010. – № 4. – С. 135–138.
11. Татаурова Г. Психологічні особливості формування відповідального ставлення до вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. Татаурова ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. – 21 с.
12. Черкашенко В. Громадянське виховання: проблеми, досвід / В. Черкашенко // Завуч. – 2009. – № 34. – С. 27–28.



УДК 37.035:376.36-053.4

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ В ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВІЙ СФЕРІ

Лемещук М.А., аспірант
кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Уманський державний університет імені Павла Тичини

У статті порушено проблеми старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення, що стосуються емоційно-вольової сфери. Зокрема, розкриваються питання емоційних реакцій на дефект свого мовлення, здатність дітей до співпереживання та співчуття своїм одногрупникам, вимогливість до себе та впевненість у своїх силах, що, в свою чергу, формує самооцінку дошкільника.

Ключові слова: дефект, емоції, самооцінка, співчуття, вимогливість, співпереживання.

В статье затронуты проблемы старших дошкольников с общим недоразвитием речи, касающиеся эмоционально-волевой сферы. В частности, раскрываются вопросы эмоциональных реакций на дефект своей речи, способность детей к сопереживанию и сочувствию своим одногруппникам, требовательность к себе и уверенность в своих силах, что, в свою очередь, формирует самооценку дошкольника.

Ключевые слова: дефект, эмоции, самооценка, сочувствие, требовательность, сопереживание.

Lemeschuk M.A. PROBLEMS OF SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN EMOTIONAL AND VOLITIONAL

The article raised issues of senior preschool children with the general underdevelopment of speech regarding emotional and volitional. Specifically disclosed the issue of emotional reactions to his speech defect, the ability of children to empathy and compassion to their classmates, demanding of themselves and confidence, which in turn creates self-esteem preschooler.

Key words: defect, emotions, compassion, perfectionism, empathy.

Постановка проблеми. Базовою проблемою у педагогіці вважається соціалізація, оскільки лише вона визначає успішність особистості повноцінно функціонувати у суспільстві та взаємодіяти з ним. Соціалізація визначає, наскільки процес адаптації у соціумі проходить успішно та безболісно для всіх сторін. Адже чим комфортніше буде себе відчувати дошкільник, тим більш різнобічною особистістю він буде зростати.

На сьогоднішній день проблема соціалізації активно обговорюється по відношенню до дітей, що мають певні дефекти у мовленні, зокрема це категорія дітей із загальним недорозвиненням мовлення, кількість яких за останній час значно зросла. Загальновідомий факт, що мовлення є одним із провідних факторів успішної соціалізації, але, оскільки цей процес порушений у цієї категорії дітей, то і процес соціалізації проходитиме із порушеннями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціалізація дітей із загальним недорозвиненням мовлення потребує делікатного та професійного спрямування. Тому вважаємо за необхідне звернути увагу на дослідження, які на сучасному етапі мають фундаментальну значущість для глибшого розкриття зазначеної проблеми.

Проблема мовленнєвого недорозвинення у дітей ґрунтовно розроблялась і висвітлювалась у вітчизняній і зарубіжній літе-

ратурі багатьма науковцями ще з 50–60-х років ХХ століття (Р. Левіна (1951 рік, 1959 рік, 1968 рік); В. Орфінська (1959 рік, 1963 рік, 1967 рік); В. Воробйова (1973 рік); Б. Гріншпун (1975 рік); Л. Спірова (1980 рік); Є. Соботович (1981 рік, 1995 рік, 1998 рік); Л. Єфіменкова (1981 рік); К. Мастюкова (1972 рік, 1981 рік, 1999 рік); Г. Каше (1962 рік, 1985 рік); Г. Чиркіна, Т. Філічева (1985 рік, 1986 рік), Л. Трофименко (2005 рік), М. Шевченко (1999 рік), В. Тарасун та ін.).

У роботах Б. Гріншпуна, В. Ковшикова, Р. Лалаєвої, Е. Соботович, Т. Філічової, Г. Чиркіної, С. Шаховської широко представлені дослідження стану мовлення у дітей з мовною патологією. Аналіз психолого-педагогічних досліджень засвідчує значущість наукових поглядів про взаємозв'язок мовлення зі спілкуванням у процесі становлення особистості (О. Леонт'єв, Д. Ельконін, М. Лісіна тощо). Такий підхід розвиває ідеї Л. Виготського, який розглядав мовлення як засіб соціального спілкування, підкреслював важливість його комунікативної функції. С. Рубінштейн, досліджуючи проблему становлення і розвитку мовлення, відзначав, що мовлення є соціальним як за походженням, так і за функціями. «Виникнення мовлення поза суспільством неможливе, мовлення – це соціальний продукт, призначений для спілкування, воно і виникає у спілкуванні» [6, с. 43].



Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають у дослідженні та виокремленні проблем соціалізації дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в емоційно-вольовій сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціалізація дітей із загальним недорозвиненням мовлення потребує делікатного та професійного спрямування. Аналіз наукових підходів до визначення проблем соціалізації дошкільників із порушенням мовлення дав змогу виокремити, що у структурному плані соціалізація дітей із загальним недорозвиненням мовлення є системним утворенням, що має такі проблеми в емоційно-вольовій сфері, як емоційні реакції на дефект свого мовлення; здатність до співчуття, співпереживання іншим дітям з дефектом мовлення; вимогливість до себе, самовладання, впевненість у своїх силах.

Емоційні реакції на дефект свого мовлення значною мірою залежать від ступеня фіксованості на дефекті мовлення як самої дитини, так і оточуючих, іншими словами, соціальний розвиток дитини відбувається на базі емоцій, якими вона поєднана з її оточенням.

Інтенсивний розвиток особистості дошкільника визначає глибокі зміни в його емоційній сфері. Якщо у ранньому віці емоції зумовлювались безпосередньо оточуючими впливами, то у старшого дошкільника вони починають опосередковуватись з його ставленням до тих чи інших явищ [11].

Протягом дошкільного дитинства емоції розвиваються, ускладнюються і набувають зовсім іншого характеру. Емоційний розвиток дошкільника пов'язаний насамперед з появою в нього нових інтересів, мотивів і потреб. Тому інтенсивно починають розвиватись соціальні емоції і моральні почуття, які в ранньому віці відсутні або спостерігаються лише в початковій формі. До змін в емоційній сфері призводить мотивація. Дошкільник на перше місце ставить основний мотив діяльності, якому підпорядковуються інші, тому стимулюються стійкі процеси та глибокі переживання. Часто мотиви співвідносяться з віддаленими результатами діяльності, ігноруючи найближче. Тобто емоційні переживання викликаються не тим видом діяльності, який безпосередньо відтворюється, а глибшим внутрішнім змістом, що набуває тісного зв'язку з провідним мотивом діяльності дитини. Почуття втрачають ситуативність, стають більш глибокими за смисловим змістом, виникають у відповідь на передбачувані уявні обставини, на що звертає увагу П. Якобсон. У дошкільни-

ка формується емоційне передбачення, яке змушує її переживати з приводу можливих результатів діяльності, передбачити реакцію інших людей на його вчинки.

У дошкільному віці розвиток спілкування з дорослими і однолітками, поява форм колективної діяльності і, головним чином, сюжетно-рольові ігри приводять до подальшого розвитку симпатії, співчуття, формуванню товариства. Інтенсивно розвиваються вищі почуття: моральні, естетичні, пізнавальні. Отже, при появі опосередкованості емоцій вони стають більш узагальненими, усвідомленими, керованими.

Що ж стосується дітей із загальним недорозвиненням мовлення, то вони внаслідок усвідомлення власних особистісних якостей, зокрема присутності мовленнєвого дефекту, неспроможні правильно оцінити поведінку, тому виникають такі проблеми, як емоційні реакції на дефект свого мовлення.

Діти з мовленнєвими порушеннями емоційно нестабільні, спонтанно проявляють негативні реакції у відповідь на зауваження, погану оцінку, неповажне ставлення з боку вихователя і дітей. Їхня поведінка може характеризуватись негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливою. Все це в цілому свідчить про особливий стан центральної нервової системи дітей, що страждають мовленнєвими розладами.

Зокрема, О. Українець виділяє такі психологічні характеристики дітей з вадами мовлення [6]:

- тривожність: діти емоційно вразливі, плаксиві, бояться спілкуватися;
- замкнутість: діти відсторонені від однолітків і дорослих внаслідок нерозуміння оточуючими їхнього мовлення;
- невпевненість у власних силах: діти переживають свою неспроможність зрозуміти повноцінно інструкцію і впоратися з певним завданням внаслідок заниженої самооцінки;
- негативізм, який проявляється неврівноваженістю, підвищеною дратівливістю, впертістю;
- дитячі страхи, які виникають через психотравмуючу ситуацію. В деяких випадках сильні або тривалі переживання переходять у невроз страху.

Усвідомлення мовленнєвого дефекту, фіксованість на ньому вивчалися у дітей із заїканням такими науковцями, як С. Ляпідевський, С. Павлова, В. Селівестров, Л. Зайцева, а також у дітей з порушеннями мовлення такими вченими, як О. Орлова, Л. Гончарук. Дослідники вирізняють



три варіанти емоційного ставлення дітей з порушеннями мовлення до свого дефекту: байдуже, помірно-стримане, безнадійно-розпачливе; також вони виокремлюють три варіанти вольових зусиль боротьби з ним: відсутнє, має місце, перероджується у нав'язливі дії та стан [10].

В. Селівестров визначив такі ступені фіксування дітей на власному дефекті:

– нульовий, який полягає в тому, що діти не відчують власної неповноцінності внаслідок недоліків мовлення і не зважають на них. Вони охоче контактують з однолітками й дорослими, знайомими й незнайомими людьми. При цьому у них немає натяку на ніяковість або на образ;

– помірний: діти переживають свій дефект, усіляко маскують його, вдаючись до хитрощів. Однак усвідомлення дітьми недоліку не спричинює постійного відчуття власної неспроможності, коли кожен крок і кожен вчинок оцінюються через призму дефекту;

– виразний: діти постійно фіксуються на власному мовленнєвому дефекті, болуче переживають його, свою діяльність оцінюють із позиції власних мовленнєвих невдач. Їм притаманне заглиблення у хворобу, самоприниження, хворобливе уявлення, нав'язливі думки та виразний страх мовлення [12].

Розлади особистісної сфери у дітей з порушенням мовлення негативно впливають на їх соціалізацію, чим зумовлюють порушення поведінки, що призводить до соціальної дезадаптації. Таким чином, такі фундаментально важливі для гуманної поведінки емоції, як співпереживання та співчуття, що є для нас ще однією важливою перешкодою на шляху до правильної соціалізації, формуються в дитинстві в процесі спілкування, коли розвивається емоційна регуляція міжособистісних взаємин, зростає взаєморозуміння, виникають людські емоції, тобто відбувається становлення особистості [5].

Проте це не означає, що тільки включення дитини в процес спілкування забезпечує виникнення в неї відповідних емоцій. Виховання співпереживання потребує певних форм організації спілкування. Саме тому актуальним є виховання співпереживання у дошкільників. Однією зі специфічних особливостей дітей дошкільного віку є саме невміння правильно визначати емоційний стан іншого, що й ускладнює розвиток співпереживання [3].

Порушення мовлення і пов'язана з цим неуспішність призводять до деяких характерологічних змін і зниження самооцінки дитини, проявів страхів та збільшення рів-

ня тривожності. Багато авторів, серед яких є К. Бардін, О. Бодальов, М. Дементьєва, Н. Мусяка, К. Островська, розглядають неадекватну самооцінку та невпевненість у собі як джерело емоційних і комунікативних проблем дитини. М. Герберт вважає, що занижена самооцінка породжує відчуття тривожності, стан смутку, а іноді й заздрість. Діти із заниженою самооцінкою, на думку вченого, характеризуються конформністю, нерішучістю, крайньою невпевненістю у власних силах, унаслідок чого формується відчуття залежності, яке гальмує розвиток самостійності та ініціативності вчинку. І навпаки, при неадекватному завищенні самооцінки й рівня домагань діти реагують негативізмом та агресією на будь-які труднощі, чинять опір вимогам дорослих, відмовляються від виконання будь-якої діяльності, у якій проявляється їхня неспроможність.

Неприємні почуття, які дитина переживає внаслідок негативного ставлення до себе однолітка, заважають формуванню здатності бачити іншого, розуміти його стан та співпереживати йому. Г. Лаврентьєва у своїх дослідженнях зазначає, що через пережитий негативний досвід у дітей у відповідь виникає байдужість до іншого, до його труднощів, яка згодом може перерости в агресію. Переживання байдужості або негативне ставлення до себе роз'єднують дітей, поглиблюють між ними відчуження, небажання спілкуватися, контактувати з однолітками. Як стає видно з дослідження, діти, які отримали позитивний досвід спілкування з однолітками, поводитися інакше, вони співчували дитині, яка перебувала у скрутному становищі [6].

Дослідник зазначає: «Пережите дітьми позитивне ставлення до них ровесників сприяє вмінню розуміти іншого, перейнятися до нього турботою. Добрі почуття людей, які оточують дитину, пробуджують в неї відгук на емоційний стан іншого, формуючи співпереживання в неї, доброзичливість, бажання спілкуватися, радість, яку вони приносять іншим, стимулює їх на нові добрі вчинки, закріплює бажання бути хоршим» [6].

Проаналізувавши наукові праці, узагальнимо, що пережите позитивне ставлення до себе ровесника розвиває співпереживання та співчуття, що позитивно позначається на соціалізації особистості дитини в цілому та визначає ще одну проблему, а саме вимогливість до себе, самовладання, впевненість у своїх силах.

Одним із завдань педагога є формування у дітей впевненості в собі і в своїх силах, а також позитивного ставлення до себе і до навколишнього світу [1]. Особливого зна-



чення це завдання набуває стосовно дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Адже у таких дітей набагато частіше порушення мовлення викликає почуття незручності, заважає товаришувати, що, в свою чергу, залишає слід на все життя.

Для нормального розвитку кожна дитина має потребу перебувати в атмосфері любові і психологічного благополуччя та захищеності, що підкреслює роль педагога, яка повинна бути націлена на зміцнення впевненості дитини в собі, розуміння нею своїх індивідуальних особливостей і можливостей в спілкуванні з однолітками.

Дитина без допомоги дорослого ніколи не навчиться керувати своєю поведінкою і бачити себе з боку. Усвідомити власну діяльність і себе у ній вона може лише у спілкуванні і спільній з дорослим діяльності. Розвиток волі відбувається у всіх видах діяльності, які потребують отримання своїх спонукань і досягнення мети. Наприклад, при освоєнні фізкультурних і танцювальних рухів потрібно неухильно дотримуватися заданих зразків, прикладів, уникати непотрібних рухів. Демонстрування допомагає діяти відповідно до певних вимог.

Що стосується дітей із загальним недорозвиненням мовлення, то ця категорія дітей потребує особливого підходу. Діти із загальним недорозвиненням мовлення, як ніхто, потребують педагога, що здатний допомогти дитині навчитися керувати собою, що можливо, наприклад, під час дидактичних і рухливих ігор, правила яких допомагають дитині усвідомлювати, контролювати свої дії. У дидактичних іграх дитина має змогу порівнювати себе з однолітками, дивитися на себе їх очима, що полегшує самоуправління, робить його осмисленим. В процесі виховання та за допомогою педагога дошкільник переборює бажання, внутрішні труднощі, вчиться бути самостійним та наполегливим.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, слід визнати, що, незважаючи на актуальність проблематики соціалізації з позиції сучасної педагогіки і досить широке коло науковців, що займаються досліджен-

ням соціалізації, багато її аспектів залишаються малодослідженими. Таким чином, усі вищезазначені проблеми соціалізації дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення не тільки розкривають та характеризують складний процес соціалізації дитини, його особливості, закономірності, механізми, умови, але й дають підстави формувати нові позиції, здатні сприяти розробці стратегії виховання, враховуючи усі взаємопов'язані новоутворення, які формують дитину як особистість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Виховання особистості / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 187 с.
2. Божович Л. Проблемы формирования личности / Л. Божович. – М. : Просвещение, 2005. – 352 с.
3. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : [монографія] / [А. Богущ, Л. Варяниця, Н. Гавриш та ін.]. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
4. Конопляста С. Логопсихологія : [навч. посіб.] / С. Конопляста, Т. Сак. – К. : Знання, 2010. – 293 с.
5. Курінна С. Особливості соціалізації дітей шести – семи років в різних умовах життєдіяльності : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / С. Курінна. – Слов'янськ, 2004. – 246 с.
6. Лаврентьєва Г. Джерела доброти : [навч.-метод. посібник для роботи з дітьми в дошкільних закладах, школі та сім'ї] / Г. Лаврентьєва. – К. : А.С.К, 1997. – 304 с.
7. Москаленко В. Социализация личности / В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 378 с.
8. Павелків Р. Загальна психологія : [підручник] / Р. Павелків. – К. : Кондор, 2009. – 576 с.
9. Полька Н. Оцінка фізичного та психічного розвитку дітей дошкільного віку: методичні рекомендації / Н. Полька. – К. : Знання України, 2007. – 30 с.
10. Печенко І. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / І. Печенко. – Умань, 2002. – 237 с.
11. Рогальська І. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : [монографія] / І. Рогальська. – К. : Міленіум, 2008. – 400 с.
12. Шипицина Л. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи / Л. Шипицина, Л. Волкова // Дефектология. – 1993. – № 4. – С. 4–12.



УДК 17.022.1:316.647.5

ФУНКЦІЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩОЇ ЦІННОСТІ

Ляпунова В.А., к. пед. н.,
докторант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

У рамках статті акцентовано увагу на функціях толерантності. Толерантність є однією зі значущих соціальних цінностей сучасних європейських держав. Досліджуються різні підходи науковців до визначення функцій толерантності. До основних з них відносять мотиваційну, інформаційну, адаптивну, регулятивну, виховну, комунікативну. На підставі вищевикладеного виділено функції педагогічної толерантності, які найбільш повно відображають її зміст: інформаційна, смислова, функція розуміння, емотивна та регулятивна функції. З'ясовується їх зміст. Звертається увага на потенціал освіти у формуванні толерантності як базової цінності демократичного суспільства. Обґрунтовується актуальність формування толерантності в системі вищої професійної освіти.

Ключові слова: толерантність, соціально значущі цінності, функції толерантності.

В рамках статті акцентується увага на функціях толерантності. Толерантність являється однією з найбільш значущих соціальних цінностей сучасних європейських держав. Досліджуються різні наукові підходи до визначення функцій толерантності. К найбільш важливим з них відносять мотиваційну, інформаційну, адаптивну, регулятивну, виховну та комунікативну. На основі вищевикладеного виділено функції педагогічної толерантності, які найбільш повно відображають її зміст: інформаційна, смислова, функція розуміння, емотивна та регулятивна функції. Розкривається їх зміст. Звертається увага на потенціал освіти у формуванні толерантності як базової цінності демократичного суспільства. Обґрунтовується актуальність формування толерантності в системі вищої професійної освіти.

Ключевые слова: толерантность, социально значимые ценности, функции толерантности.

Lyapunova V.A. FUNCTIONS OF TOLERANCE AS A SOCIALLY SIGNIFICANT VALUE

In this article we focus on the functions of tolerance. Tolerance is one of the most important social values of modern European states. Different scientific approaches to the definition of the functions of tolerance are studied. The most important of these include: motivational, informative, adaptive, regulatory, educational and communicative functions. Based on the above highlighted information the functions of pedagogical tolerance that best reflect its contents are distinguished. Informative, semantic, function of understanding, emotive and regulatory functions are among them. Their contents are being elucidated. Attention is drawn to the potential of education in the formation of tolerance as a basic value of a democratic society. The urgency of forming tolerance in the system of higher education is grounded.

Key words: tolerance, socially significant values, functions of tolerance.

Постановка проблеми. З давніх часів і до наших днів європейська освіта розвивалась як ціннісна система. І хоча в різні історичні часи (епохи) в різних країнах європейського простору цінності освіти різнилися, їх головний вектор залишався практично незмінним: від античності і до наших днів в центр освітнього простору європейська освіта незмінно ставила Людину як найвищу цінність, створену Природою і Богом.

Духовно-моральною, в тому числі і філософською, основою процесу впровадження в практику загальноєвропейського канону сучасної особистості є принципи установки, вироблені європейською спільнотою впродовж її історичного розвитку. Античність і Середньовіччя, Відродження і Просвітництво, Нові часи і період високої класики, епоха глобалізації сформували загальну ціннісну платформу європейсько-

го світу, яка стоїть на засадах демократії, толерантності, миролюбства, екологічної безпеки, прав людини, солідарності тощо. Означені цінності мають універсальний характер. Вони однаково затребувані різними народами і культурами, оскільки відображають загальнолюдський контекст міжлюдських комунікацій і не тільки не принижують чи нівелюють національні цінності, але й навіть збагачують їх аксіологічним досвідом інших народів і культур. Загальнолюдський статус цих цінностей дає змогу розглядати їх як головні універсальні організації педагогічного процесу у всіх країнах європейського простору.

Система сучасних цінностей складається з ряду компонентів, серед яких вагоме місце належить групі громадянських цінностей (цінностей демократичного суспільства), поміж яких толерантність посідає одне з провідних місць.



Толерантність – це одна з універсальних цінностей сучасного суспільства. Принцип толерантності – норма цивілізованого компромісу, взаємодії різних людей з різними смаками, поглядами, цінностями. Тому виникає необхідність формування ідеології гуманної глобалізації та розробки системи загальних принципів поведінки, глобальної етики, деяких загальних, прийнятних для всіх норм моралі. Тому необхідні глибоке осмислення та інтерпретація толерантності в різних контекстах, зокрема з точки зору функцій, які виконує ця категорія у житті як окремої людини, так і суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значенню толерантності як аксіологічної платформи спільного педагогічного простору Європи присвячено публікації В.П. Андрющенка, І.А. Зязюна, В.Л. Кондрашової, В.В. Ягупова та ін. Дослідженню окремих проблем толерантності приділялася увага в роботах О.Г. Асмолова, С.К. Бондиревої, О.А. Гриви, М.М. Мчедлова та ін. В.В. Береговий, І.Д. Бех, Б.С. Гершунський, О.Ю. Клепцова, В.А. Лекторський досліджували формування ставлення вихованців до толерантності як суспільної цінності. Психологія і педагогіка толерантності стала напрямом досліджень О.Г. Асмолова, О.Ю. Клепцової, Б. Рієрдон, В.О. Тішкова та ін.

Однак функції толерантності глибше розглядалися дослідниками у галузі філософських (Г.Л. Бардієр, Р.Р. Валітова, Є.І. Касьянова, В.А. Лекторський та ін.) та психологічних (О.О. Безносюк, О.О. Бодальов, В.В. Бойко, Г.У. Солдатова та ін.) досліджень.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають в аналізі різних підходів до розуміння функцій, які виконує в суспільстві толерантність, у з'ясуванні їх змісту, встановленні потенціалу освіти у формуванні толерантності як базової цінності демократичного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Толерантність постає як категорія, зміст якої багатоаспектно і недостатньо чітко визначено в сучасній науці. Виявлено кілька напрямів трактувань сутності толерантності з точки зору різних наукових підходів. Як соціально-філософське поняття толерантність – це принцип терпимості одного соціального суб'єкта до політичних, етнічних, конфесійних та інших особливостей іншого соціального суб'єкта, тобто визнання світоглядного, релігійного, соціально-політичного, культурного, національного та етичного плюралізму. Він передбачає діяльність, взаємодію соціальних партнерів

на основі рівності, відкритість соціальному досвіду іншого, збереження індивідуальної своєрідності кожного з них і досягнення згоди без утиску їх індивідуальних інтересів на основі діалогу та ненасильства, переважно методами роз'яснення і переконання. Активна толерантність означає духовну відкритість, визнання толерантної позиції в майбутньому. Під суб'єктами толерантності розуміються різні індивіди, соціальні групи, суспільні інститути, суспільства, на які поширюється принцип толерантності, з якими можливий пошук компромісу.

Толерантність може розглядатися як моральне поняття, оскільки в основі толерантності лежать знання норм моралі і загальнолюдських цінностей, уміння використовувати їх у різних видах діяльності, моральні почуття: повага, симпатія, доброта тощо.

І.В. Крутова [3, с. 111], розглядаючи ставлення до толерантності як до соціально значущої цінності і визначаючи її як складне особистісне утворення, виділяє такі функції, як інформаційна функція, що реалізується у фіксації інформації; функція про соціально значущу цінність толерантності; функція емоційного підкріплення, яка відображає емоційне сприйняття знань про соціально значущу цінність толерантності; смислова функція, що визначає пошук, усвідомлення і прийняття особистісного сенсу соціально значущої цінності «толерантність»; регулятивна функція, що реалізується в регуляції власних дій з особистісним смислом толерантності.

В структурі толерантності науковцями (С.К. Бондиревою, Є.Ю. Клепцовою, Г.У. Солдатовою, Т.Н. Чекмарьовою та ін.) виділяється чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий і конативний (поведінковий або діяльнісний).

Виходячи з цих компонентів, що складають структуру толерантності, дослідники виділяють такі функції толерантності:

1) мотиваційна (визначає склад і силу мотивації соціальної діяльності та поведінки, сприяє розвитку життєвого досвіду, тому що дозволяє особистості прийняти інші точки зору і бачення вирішення проблем; спонукає до розширення контактів, діалогів, діяльності, до конструктивної взаємодії з оточуючими);

2) інформаційна (розуміння ситуації, особистості іншої людини);

3) регулятивна (толерантність має тісний зв'язок з вольовими якостями людини: витримка, самовладання, саморегуляція, сформованими в процесі виховання);

4) адаптивна (дає змогу особистості сформувати в процесі спільної діяльності



позитивне, емоційне, стійке ставлення до самої діяльності, яку здійснює особистість, до об'єкта і суб'єкта спільних відносин).

С.К. Бондирєва, Д.В. Колесов, конкретизуючи, виділяють такі функції:

– *світозабезпечувальна*, яка визначає багатомірність середовища та різноманітних поглядів, забезпечує гармонійне мирне співіснування представників, що відрізняються один від одного за різними ознаками, є суспільним гарантом недоторканності і ненасильства до різного роду меншин і легалізує їх положення за допомогою закону;

– *регулююча*, яка дозволяє стримати неприязнь у поєднанні із відкладеною позитивною реакцією або замінити її на позитивну, надає конструктивний вихід з конфліктних ситуацій, орієнтує відносини на дотримання рівноправ'я, поваги, свободи;

– *психологічна*, яка є основою для нормалізації психологічної атмосфери в групі, суспільстві (атмосфера довіри, поваги, визнання, підтримки), формує і розвиває етнічну самосвідомість, забезпечує етнічну та соціальну самоідентифікацію, підтримує і розвиває самооцінку особистості і групи, знижує поріг чутливості до несприятливих факторів, фрустраційної ситуації;

– *виховна*, яка забезпечує передачу досвіду позитивної соціальної взаємодії і досвіду людства в цілому, є досконалим зразком організації життєдіяльності в соціумі, забезпечує успішну соціалізацію, розвиває моральне розуміння, співпереживання, вміння лояльно оцінювати вчинки інших;

– *комунікативна*, яка розвиває готовність до спілкування, співробітництва і розуміння, дає змогу встановити конструктивне спілкування з представниками різних груп іншого світогляду;

– *культуросберігаюча*, яка забезпечує збереження і перебільшення культурного досвіду групи, етносу, суспільства;

– *креативна*, яка забезпечує можливість творчого перетворення навколишньої дійсності, створює умови для безпечного прояву дивергентності творчої активності, створює умови для творчого самоствердження;

– *феліцитологічна*, яка дає змогу отримати щастя від спілкування з іншими представниками і усвідомлення своєї індивідуальності, від визнання групою і світом в цілому. [2, с. 132].

На думку К.Л. Ремарчук [8, с. 49], толерантність виконує такі функції:

1) регулююча, яка дозволяє стримувати неприязнь або замінити її на позитивну; надає конструктивний вихід з конфліктних ситуацій; орієнтує відносини на дотримання рівноправ'я, поваги, свободи;

2) психологічна, яка є основою для нормалізації психологічної атмосфери в групі дітей дошкільного віку (атмосфера довіри, поваги, визнання, підтримки), формує і розвиває етнічну самосвідомість, забезпечує етнічну та соціальну самоідентифікацію, підтримує і розвиває самооцінку особистості, знижує поріг чутливості до несприятливих факторів, фрустраційних ситуацій;

3) виховна, яка забезпечує передачу позитивної соціальної взаємодії й досвіду людства в цілому, є досконалим зразком організації життєдіяльності в соціумі, забезпечує успішну соціалізацію, розвиває моральне розуміння, співпереживання, вміння лояльно оцінювати вчинки інших;

4) комунікативна, яка розвиває готовність до спілкування, співпраці, взаєморозуміння; дає змогу встановити конструктивне спілкування з представниками різних груп, іншого світогляду.

Т.Н. Чекмарьова [9, с. 67] виділяє такі функції толерантності (тобто роль терпимості, толерантності у взаємодії людини зі світом, іншими людьми):

– функція толерантності як індивідуальної моралі: комунікативна, орієнтаційно-евристична;

– функція толерантності як суспільної моралі: гносеологічна, прогностична, превентивна (В.А. Петрицький);

– функції синдикативна, трансляційна, адаптивна, активна (Є.Ю. Клепцова) [7, с. 118];

– функція стабілізації особистості та психологічної стійкості, яка дає змогу толерантності бути як «запас міцності» (фізичної або психологічної) для особистості; як зберігаюча функція для організму людини (психічна стійкість; адаптивні можливості, що сформувалися в результаті зниження чутливості до наявності і повторюваного впливу фрустраторів, стресорів, тривоги та інших несприятливих чинників середовища).

У дослідженні міжособистісного спілкування В.Н. Куніцина, Н.В. Казарінова, В.М. Погольша [6, с. 158] виділяють такі функції: контактна функція – встановлення контакту як стану спільної готовності до приймання, передачі повідомлень і підтримання взаємозв'язку у вигляді постійної взаємоорієнтованості; інформаційна функція – обмін повідомленнями, думками, задумами, рішеннями; спонукальна функція – стимуляція активності партнера до спрямування його на виконання певних дій; координаційна функція – взаємне орієнтування та узгодження дій при організації спільної діяльності; функція розуміння – адекватне сприйняття і розуміння



змісту повідомлення і взаємне розуміння намірів, установок, переживань, станів; емотивна функція – збудження в партнері потрібних емоційних переживань, а також зміна з його допомогою своїх переживань і станів; функція встановлення відносин – усвідомлення і фіксація свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків співтовариства, в якому діє індивід; функція здійснення впливу – зміна стану поведінки, особистісно-смыслових утворень партнера. На підставі вищевикладеного можна виділити функції педагогічної толерантності, які, на наш погляд, найбільш повно відображають її зміст: інформаційна функція, яка сприяє фіксуванню у свідомості суб'єкта інформації про основні факти, поняття, які розкривають сутність педагогічної толерантності як якості особистості; смыслова функція, яка зумовлює усвідомлення і прийняття педагогічної толерантності як якості особистості; функція розуміння, що реалізується в сприйнятті і у взаємному розумінні суб'єктами намірів, установок, переживань, станів один одного; емотивна функція, що визначає емоційне сприйняття суб'єкта, а також зміна з його допомогою власних переживань і станів; регулятивна функція, що реалізується в регуляції суб'єктом власних дій на основі толерантності.

Висновки з проведеного дослідження. Вищевикладені теоретичні положення дають змогу уточнити функції толерантності як соціально значущої цінності та пов'язати їх з роллю освіти у формуванні толерантної особистості. Сьогодні формування толерантності у підростаючого покоління є відображенням об'єктивної потреби суспільства в новому типі особистості – людині толерантній (*homo tolerans*). Ці процеси знаходять відображення в науковому знанні. Толерантність може стати цінністю людини в процесі освіти і самоосвіти, боротьби зі сформованими негативними стереотипами, агресивністю.

Актуальність формування толерантності в системі вищої професійної освіти обґрунтовується в його сучасній парадигмі: орієнтація не стільки на передачу знань, які по-

стійно застарівають, скільки на оволодіння базовими компетенціями, що дають змогу потім, в міру необхідності здобувати знання самостійно. Основою нової парадигми освіти є «інноваційна освіта», одним із головних принципів якої виступають формування світогляду, заснованого на варіативності рішень, терпимості до інакомислення і моральної відповідальності за свої дії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці моделі підготовки майбутніх педагогів до формування толерантності дітей дошкільного віку, важливе місце в якій посідає формування педагогічної толерантності самих педагогів як суб'єктів педагогічної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / [В.П. Андрущенко, Т.В. Андрущенко, В.Л. Савельєв]. – К. : «МП Леся», 2014. – 358 с.
2. Бондырева С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.М. Колесов. – М ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2003. – 240 с.
3. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – 2003. – С. 104–117.
4. Грива О.А. Толерантність молоді у полікультурному середовищі : [монографія] / О.А. Грива. – К. : Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2007. – 275 с.
5. Дубасенюк О.А. Проблема толерантності в антропологічному вимірі / О.А. Дубасенюк // Історичні уроки голокосту та міжнародні відносини (до 70-річчя початку Другої світової війни) : матер. міжнарод. наук.-практ. конф. для викладачів та студентів. – Дніпропетровськ, 2010. – С. 360–365.
6. Котелянец Ю.С. Характеристика толерантности как педагогического понятия / Ю.С. Котелянец // Педагогика: традиции и инновации : материалы III междунар. науч. конф. – Челябинск, 2013. – С. 156–160.
7. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности / Е.Ю. Клепцова. – М. : Академический Проект, 2004. – 118 с.
8. Хижняк А.В. Лабиринты толерантности : [монографія] / А.В. Хижняк. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. – 160 с.
9. Чекмарева Т.Н. Толерантность – поиск мира и согласия в межличностном взаимодействии / Т.Н. Чекмарева. – Братск : БрГУ, 2011. – 170 с.



УДК 378.015.31:17.022.1

ПЕДАГОГІЧНІ ТА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

Абдуллаєв А.К., старший викладач
кафедри теорій та методики фізичного виховання і спортивних дисциплін

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
Заслужений тренер України з вільної боротьби*

Ребар І.В., старший викладач
кафедри теорій та методики фізичного виховання
і спортивних дисциплін

*Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
майстер спорту Міжнародного класу України з вільної боротьби*

Нестеров А.С., старший викладач
кафедри фізичного виховання і спорту

Таврійський державний агротехнологічний університет

У статті розглядаються проблема, актуальність, мета, завдання фізичного виховання, проблема формування потреби в заняттях фізичною культурою, способи залучення молоді до спорту. Допомагає молоді розширити і поглибити знання в галузі фізичної культури: навчити в потрібній мірі використовувати її кошти в особистому побуті і в режимі трудової діяльності, а також вдосконалити організаторські навички та вміння. Сприяє забезпеченню в період завершення вікового формування організму всебічному розвитку фізичних якостей, необхідних для повноцінної підготовки до майбутньої життєвої практики. Розглядається проблематика щодо застосування допінгів, які створюють у спорті умови для нечесної боротьби. Нагорода, що здобувається несправедливим шляхом, ліквідує моральний стан душі людини внаслідок порушення моральних і етичних основ спорту і в більшості випадків згубно впливає на здоров'я самого спортсмена. У цьому зв'язку спортивна етика повинна виступати як фактор, що відображає негативний вплив допінг-препаратів. Положення всебічного морального розвитку особистості в системі фізичного виховання виражає одну з головних потреб фізичної освіти – необхідність формування людей із всебічно розвиненими здібностями у фізичному плані, а також в духовному. Серед чинників, від яких залежить вдала реалізація всебічного розвитку здібностей у сфері матеріального і духовного виробництва, основна мета належить саме здоров'ю. Тому перші два принципи можуть бути по-справжньому реалізовані тільки тоді, коли при здійсненні фізичного виховання на першому місці стоять інтереси здоров'я тих, що займаються.

Ключові слова: *фізкультурно-спортивна діяльність, фізична культура, фізичне виховання, спортивна підготовленість, педагогічний процес.*

В статье рассматриваются проблема, актуальность, цель, задачи физического воспитания, проблема формирования потребности в занятиях физической культурой, способы привлечения молодежи к спорту. Помогает молодежи расширить и углубить знания в области физической культуры: научить в нужной мере использовать ее средства в личном быту и в режиме трудовой деятельности, а также усовершенствовать организаторские навыки и умения. Способствует обеспечению в период завершения возрастного формирования организма всестороннему развитию физических качеств, необходимых для полноценной подготовки к предстоящей жизненной практике. Рассматривается проблематика относительно применения допингов, которые создают в спорте условия для нечестной борьбы. Награда, которая приобретает несправедливым путем, ликвидирует моральное состояние души человека вследствие нарушения моральных и этических основ спорта и в большинстве случаев пагубно влияет на здоровье самого спортсмена. В связи с этим спортивная этика должна выступать как фактор, отражающий негативное влияние допинг-препаратив. Положение всестороннего нравственного развития личности в системе физического воспитания выражает одну из главных потребностей физического образования – необходимость формирования людей с всесторонне развитыми способностями в физическом плане, а также в духовном. Среди факторов, от которых зависит удачная реализация всестороннего развития способностей в сфере материального и духовного производства, основная цель принадлежит именно здоровью. Поэтому первые два принципа могут быть по-настоящему реализованы только тогда, когда при осуществлении физического воспитания на первом месте стоят интересы здоровья занимающихся.

Ключевые слова: *физкультурно-спортивная деятельность, физическая культура, физическое воспитание, спортивная подготовленность, педагогический процесс.*



Abdullaev A.K., Rebar I.V., Nesterov A.S. EDUCATIONAL AND MORAL AND ETHICAL ASPECTS PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS

The article discusses the problem, relevance, purpose, objectives of physical education. Formation problems need physical education, how to attract young people to the sport. It helps young people to develop and extends knowledge in physical education: to teach the correct way of in its funds in personal life and in working practice and improve some organizational skills. Due to the completion of age during the formation of the body comprehensive development of physical qualities are needed to complete the preparation for future life practice. The article is focused on the use of doping in sport which creates conditions for unfair fight. The award, which is acquired through unfair, liquidates morale of the human soul because of violation of moral and ethical aspects of sport and in most cases adversely destroys health of the athlete. In this regard, sports ethics should act as a factor that reflects the negative impact of doping drugs. Regulation of comprehensive and moral development of the individual in the system of physical education represent one of the main purposes of physical education – need to form people with fully developed skills in physical and spiritual directions. Among the factors that affect the successful implementation of the comprehensive development of capabilities in material and spiritual production, the main objective is based on health formation. So the first two principles can be truly realized only if during the implementation of physical education the health issues of those who involved are in the prior prohibitions.

Key words: sports activities, physical culture, physical education, sports training, pedagogical process.

Постановка проблеми. Об'єктом вивчення статті є процес спортивного виховання у вищій школі. Предмет вивчення дослідження – особливості методології педагогічних та морально-етичних аспектів фізичної культури і спорту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванню потреби людини у фізкультурно-спортивної діяльності та аналізу сформованості почуття «м'язового задоволення» після занять фізичними вправами присвячені дослідження Н.І. Пономарева і В.М. Рейзіна, в яких автори роблять докладний аналіз теорії потреби у фізкультурно-спортивної діяльності, виділивши її основні параметри: задоволеність, привабливість, міру обов'язки, міру відповідальності, а також отримання задоволення і відчуття «м'язової радості».

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають у визначенні та обґрунтуванні основних морально-етичних аспектів фізичної культури та спорту в цілому.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завдання фізичного виховання полягають у тому, щоб:

1) сприяти зміцненню та збереженню здоров'я, нормальному фізичному розвитку і підтримці високої працездатності;

2) забезпечувати в період завершення вікового формування організму всебічний розвиток фізичних якостей, необхідних для повноцінної підготовки до майбутньої життєвої практики;

3) закріплювати і вдосконалювати набуті раніше життєво важливі рухові вміння та навички: поповнити їх новими вміннями та навичками (у тому числі прикладними, необхідними в обраній професії);

4) розширювати і поглиблювати знання в галузі фізичної культури: навчити в потріб-

ній мірі раціонально використовувати її кошти в особистому побуті і в режимі трудової діяльності, вдосконалити організаційські навички та вміння.

Фізичне виховання завжди було і залишається потребою суспільства, проте сьогодні процес розвитку потреб до різних видів фізичної культури може призупинитися у зв'язку з актуальними фінансовими та іншими проблемами. У зв'язку з цим ще в більшій мірі акцентуються завдання формування у майбутніх фахівців освіти розумного розуміння призначення фізичної культури і ставлення до неї.

Проблема потреби в заняттях фізичною культурою є соціальною, потреба у фізичному вдосконаленні відповідає одному із завдань процесу фізичного виховання молоді. Прогнозуючи фізичну культуру як основу здорового способу життя на майбутнє, вчені вказують, що сьогодні головним фізичним фактором людини є гостре незадоволення потреби у фізичних навантаженнях. Вирішальним фактором, що забезпечує нормальний фізичний розвиток, служить фізичне виховання, в якому велике місце займають фізичні вправи.

Ще в 1927 р. у першій вітчизняній монографії, присвяченій психології фізичної культури, професор А.П. Нечаєєв писав: «Пора, нарешті, визнати, що не можна говорити про повне виховання там, де відсутнє виховання рухів».

У підручнику для інститутів фізичної культури з предмету «Теорія і методика фізичного виховання» фізичному вихованню студентів присвячено цілий розділ. Автори розглядають фізичне виховання як невід'ємну частину загальної системи виховання, відзначаючи при цьому багатогранність і складність предмета у зв'язку з іншими видами виховання (моральним, волевим, естетичним тощо).



У нашій країні фізична культура і спорт розглядаються як один з найважливіших засобів виховання людини, гармонійно поєднуючи в собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість. Тому починаючи з дитячого садка, школи і закінчуючи вузами, фізичне виховання проводиться протягом усього періоду навчання і здійснюється в багатьох формах, які взаємопов'язані, доповнюють одна одну і є єдиним процесом фізичного виховання. Навчальні заняття є основною формою фізичного виховання освітніх закладів. Вони плануються і вставлені в розклад, їх проведення забезпечується викладачами. Велика роль відводиться самостійним заняттям, що сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Вони дають змогу збільшити загальний час занять фізичними вправами, прискорюють процес фізичного вдосконалення, є одним зі шляхів введення фізичної культури і спорту в побут і відпочинок.

Широко поширені в нашій країні масові оздоровчі, фізкультурні і спортивні заходи, які спрямовані на залучення дітей та молоді до регулярних занять фізичною культурою і спортом, зміцнення здоров'я, вдосконалення фізичної і спортивної підготовленості. Вони організовуються у вільний від навчальних занять час, у вихідні, в оздоровчо-спортивних таборах, під час навчальних практик, табірних зборів, у студентських будівельних загонах.

Засоби фізичного виховання дуже різноманітні, але їх можна розчленувати на три основні групи. Першу групу складають вправи, тобто спеціальні рухові дії, які направлені на вирішення завдань фізичного виховання; другу – природні фактори природи (сонце, повітря, вода), третю – санітарно-гігієнічні умови навчання, праці та побуту.

У системі фізичного виховання одне з центральних місць займає спорт. У нашій країні різними видами спорту охоплені мільйони людей. Найкращим чином впливаючи на зміцнення здоров'я і фізичний розвиток, спорт служить прекрасним засобом морального формування і розвитку волі, а проведені змагання стимулюють безперервне спортивне вдосконалення. Тісно примикають до спорту рухливі, а особливо спортивні, ігри. До першої групи відносяться такі ігри, які не потребують спеціальної підготовки граючих і мають на увазі загальну фізичну підготовку. Для спортивних ігор необхідна спеціальна підготовка і спортивне вдосконалення.

Фізичне виховання знаходиться в тісному зв'язку з моральним, розумовим, естетичним і трудовим вихованням, будучи необхідною ланкою виховання всебічно

розвиненої особистості. Заняття фізичною культурою і спортом впливають на формування морального обліку молоді: виховують колективізм, дисциплінованість, організованість, соціальну відповідальність. Бесіди, спільний перегляд кінорепортажів і телевізійних передач про спорт, трансляції міжнародних змагань різного рангу мають велике значення у вихованні почуття патріотизму у підростаючого покоління.

Вплив фізичного виховання на розумовий розвиток спостерігається у підвищенні працездатності в результаті занять фізкультурою і спортом, створенні сприятливих умов для розумової діяльності в освітньому процесі, в розвитку уваги, пам'яті, в заостренні сприйняття, спостережливості.

Сучасний спорт характеризується високими досягненнями, що мають глибокий естетичний зміст, виражений у зв'язку з музикою і хореографією. У той же час в результаті фізичних вправ тіло людини розвивається, набувається красива осанка, рухи стають спритними. Кожен вид спорту має особливості, що ще раз підкреслює його багатогранні можливості впливу на молодь.

Фізична культура і спорт не тільки є ефективним засобом фізичного розвитку людини, зміцнення та охорони її здоров'я, сферою спілкування і проявом соціальної активності людей, розумною формою організації та проведення їх дозвілля, але й впливають і на інші сторони людського життя: авторитет і положення в суспільстві, трудову діяльність, структуру морально-інтелектуальних характеристик, естетичних ідеалів і ціннісних орієнтацій.

Фізкультура і спорт надають кожному члену суспільства найширші можливості для розвитку, утвердження і висловлення власного «я», для співпереживання як процесу творчості, змушують радіти перемозі, засмучуватися поразкам, відображуючи всю гаму людських емоцій, викликають почуття гордості за безмежність потенційних можливостей людини.

Спорт, безперечно – це один із найголовніших засобів виховання рухів, вдосконалення їх тонкої і точної координації, розвитку необхідних людині рухових фізичних якостей. У процесі занять спортом загартовуються його воля, характер, вдосконалюється вміння керувати собою, швидко і правильно орієнтуватися в різноманітних важких ситуаціях, своєчасно приймати рішення, розумно ризикувати або утримуватися від ризику. Спортсмен тренується поруч із товаришами, змагається з суперниками і обов'язково збагачується досвідом людського спілкування, вчиться розуміти інших.



Як, завдяки чому приходять до людей сміливість, сила, швидкість і обачність, вміння не здаватися і радіти перемозі інших – всі ті кращі вольові та фізичні якості, якими спорт вінчає, звичайно, пропорційно, особистому внеску кожного, хто до нього долучається.

Вдосконалюючись у спорті, людина вдосконалюється всебічно. Це цілеспрямованість, завзятість, рішучість і сміливість, ініціативність і самостійність, витримка і самовладання. Тому спорт найкращим чином сприяє розвитку вольових якостей і формуванню характеру людини, впливає на формування важливих рис особистості, значною мірою визначає результативність, плідність, корисність людської діяльності, її внесок у загальну справу.

Специфічна особливість спорту – обов'язковість змагань. Вона прямо і найбільш значно впливає на морально-етичне, моральне формування особистості. Як відомо, в будь-якому виді спорту змагання проводяться із жорсткими правилами. Чинний регламент враховує не тільки сам хід змагальної боротьби, а й підготовку до неї. Правила вимагають від спортсменів у кожному виді спорту конкретних проявів фізичних якостей, вольових зусиль, певних властивостей мислення, допустимого рівня емоційного збудження. Необхідність неодноразового прояву властивостей і якостей неминуче призводить до їх розвитку.

Правила змагань побудовані на основі «суворого суперництва». Необхідність спортсменів воювати за першість у змаганнях, що проводяться за існуючими правилами, спонукає спортсменів і тренерів бажати в насамперед перемоги, протистояти іншій команді шляхом виграшних очок, балів або призових місць всіма засобами. А «будь-які» способи не завжди етичні. Вони вступають у протиріччя з морально-етичними і естетичними нормами.

Головне завдання, пов'язане з вихованням молоді, полягає в тому, щоб спортивними мотивами, що спонукають боротися за перемогу в змаганнях, були моральні цілі.

Сучасний спорт за своїм змістом є специфічним різновидом активної діяльності людини, що вимагає значних інтелектуальних, творчих, моральних, естетичних проявів і величезних фізичних сил особистості. Спортивні досягнення є одним із авторитетних показників суспільства, які повинні забезпечувати всебічну фізичну досконалість людини, формувати її здібності, духовні і моральні якості.

Одна із моральних проблем, яка особливо гостро позначена в сучасному спорті, –

це проблема застосування допінгів. Постійне зростання національних та світових спортивних досягнень і пов'язане з цим значне підвищення фізичного навантаження на тренуванні і нервової напруги змагань, омолодження спорту. Це створює необхідність пошуку та впровадження в практику додаткових (крім самого тренування і режиму) засобів підвищення стійкості й опірності організму, попередження перенапруження і нервових зривів, прискорення відновлення і підвищення спортивної працездатності. Одними з них є фармакологічні засоби.

Проблеми допінгу і фармакології були тісно взаємопов'язані ще в стародавні часи. Є відомості, що на античних олімпіадах атлети забезпечувалися якимись «чудодійними» ліками. Особливо широке поширення вони отримали в 50-60-ті рр. XX століття. І не тільки в професійному, але і в «любительському» і навіть у дитячому та юнацькому спорті. Це створило серйозну загрозу здоров'ю спортсменів (зафіксовані навіть смертельні випадки), а також поставило під загрозу саму ідею спорту.

Проте надзвичайно великі фізичні та психічні навантаження, які межують з можливостями організму людини, викликають у спортсменів бажання скористатися високими технологіями медико-біологічного забезпечення, які дають змогу долати майже неможливе і змушують постійно підвищувати спортивний результат. Надто велика спокуса піднятися на вищу сходинку п'єдесталу і стати найсильнішим, найшвидшим і найрозумнішим олімпійським чемпіоном або чемпіоном світу, не маючи достатньої фізичної підготовки. Найкоротший шлях – допінг. Звичайно, це не відповідає морально-етичним ідеалам олімпізму, доводиться розплачуватися своїм здоров'ям, а іноді й життям.

Застосування допінгів створює в спорті умови для нечесної боротьби. Нечесно привласнена нагорода руйнує моральну складову душі людини внаслідок порушення моральних і етичних основ спорту і в більшості випадків завдає шкоди здоров'ю самого спортсмена. У зв'язку з цим спортивна етика повинна виступати в ролі стримуючого чинника застосування допінгів.

Важливо усвідомлення і застосування на всіх рівнях мислення законів спортивної етики, моралі, моральності. Моральна філософія засуджує концепцію, коли людина намагається виграти у суперника, хоче бути переможець за всяку ціну, часто навіть за рахунок власного здоров'я. Основна відповідальність за застосування або незастосування допінгів лежить на тих людях, які



керують спортсменами. Тому в сучасному спорті боротьба з допінгом є проблемою номер один. Але в умовах глобалізації на цьому шляху немає морального заборони. Стримуючим початком є тільки можливості аналітичного визначення допінгу у спортсмена.

У Раді Європи прийнятий Кодекс спортивної етики (Code of Sports Ethics): «Справедлива гра – шлях до перемоги» (“Fair play – the winning way”). У його основі лежать міркування етичного характеру, спрямовані на дотримання справедливої гри. Кодекс забезпечує міцну етичну основу для боротьби з негативними проявами в сучасному суспільстві, які підривають традиційну основу спорту – основу, побудовану на «Фейр Плей», спортивній майстерності і добровільній участі.

«Фейр Плей» включає концепції дружби, поваги до інших і обов'язкове дотримання норм моралі, визначається як світогляд, а не тільки як шлях поведінки.

Спорт – культурна діяльність, яка здійснюється справедливо, збагачує суспільство і дружбу між націями, пропонує індивідууму можливість самопізнання, самовираження і самореалізації, це особисте досягнення, придбання навичок і демонстрація здібності, а також соціальна взаємодія, задоволення, хороше здоров'я і добробут.

Справедлива гра, а саме дотримання норм етики, є невід'ємною важливою вимогою успішного розвитку спорту і залучення в спорт. Від цього виграють усі: від окремих осіб до спортивних організацій і суспільства в цілому.

Принцип всебічно-морального розвитку особистості в системі фізичного виховання виражає одну з головних потреб фізичної освіти – необхідність формування людей із всебічно розвиненими фізичними і духовними здібностями. Серед факторів, від яких залежить успішна реалізація всебічного розвитку здібностей у сфері матеріального і духовного виробництва, першорядна мета належить здоров'ю людини. Тому перші два принципи можуть бути по-справжньому реалізовані тільки в тому випадку, якщо при здійсненні фізичного виховання завжди в центрі будуть інтереси здоров'я тих, що займаються.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, фізичне виховання лише тоді збереже своє утримання як частина системи виховання, коли педагогічний про-

цес буде спиратися на всі три зазначені принципи. Порушення хоча б одного з них неминуче призведе не тільки до простого невиконання якої-небудь однієї з педагогічних завдань, але й до порушення виховної системи в цілому.

Заняття спортом наділені багатофункціональними можливостями формування гармонічно розвиненої особистості, реалізація яких здійснюється практично в організаційно-педагогічних напругах. Це, насамперед, завершення в юності формування цілісного організму майбутніх фахівців, забезпечення належного рівня фізичної підготовленості, функціональне вдосконалення основних систем організму, розвиток і вдосконалення фізичних якостей, що сприяють освоєнню сучасних темпів життя молоддю, зміцнення стану здоров'я, забезпечення належного рівня фізичної та розумової працездатності, підготовка до професійної праці і до служби в Збройних Силах.

Дослідження ряду авторів показують, що сьогодні роль спорту як найбільш діючого чинника підвищення фізичної готовності молоді ще більше зростає, при заняттях спортом формується фізична досконалість, виникає гармонія духовного і фізичного.

Вивчивши вплив фізкультури і спорту на розвиток всебічно-моральної розвиненої особистості, ми дійшли висновку, що фізкультура і спорт не тільки є засобами зміцнення здоров'я людини, її фізичного вдосконалення, раціональною формою проведення дозвілля, засобом підвищення соціальної активності людей, а й суттєво впливають на інші сторони людського життя, насамперед на трудову діяльність, моральні та інтелектуальні якості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пономарев Н.И. Физическая культура как элемент культуры общества и человека / Н.И. Пономарев. – Алматы : Знание, 2000. – 139 с.
2. Выдрин В.М. Теория физической культуры / В.М. Выдрин. – Л. : ГДОИФК, 1988. – 357 с.
3. Андронов О.П. Физическая культура как средство влияния на формирование личности / О.П. Андронов. – М. : Мир, 1998. – 158 с.
4. Белоусова В.В. Воспитание в спорте / В.В. Белоусова. – М. : ФиС, 2002. – 266 с.
5. Киселев Ю.Я. Влияние спорта на формирование личности / Ю.Я. Киселев. – М. : Знание, 1999. – 188 с.
6. Матвеев Л.П. Влияние спорта на формирование воли / Л.П. Матвеев. – М. : ФиС, 2000. – 123 с.



УДК 37.016:172:33

СОЦІАЛЬНО-ЕТИЧНІ ЦІННОСТІ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Сікалюк А.І., викладач
кафедри іноземних мов професійного спрямування
Чернігівський національний технологічний університет

У статті порушено проблему соціально-етичного виховання майбутніх менеджерів економічної сфери. Теоретично обґрунтовано роль і визначено місце соціально-етичних цінностей у процесі професійної підготовки менеджерів. Доведено, що майбутній менеджер може виступати в кількох ролях: як носій національних норм і професійної культури, як транслятор інформації, як споживач та творець соціально-етичних цінностей.

Ключові слова: соціально-етичне виховання, соціально-етичні цінності, менеджер економічної сфери, професійна підготовка, управлінська діяльність, особистісні якості.

В статтю поднята проблема социально-этического воспитания будущих менеджеров экономической сферы. Теоретически обоснована роль и определено место социально-этических ценностей в процессе профессиональной подготовки менеджеров. Доказано, что будущий менеджер может выступать в нескольких ролях: как носитель национальных норм и профессиональной культуры, как транслятор информации, как потребитель и создатель социально-этических ценностей.

Ключевые слова: социально-этическое воспитание, социально-этические ценности, менеджер экономической сферы, профессиональная подготовка, управленческая деятельность, личностные качества.

Sikaliuk A.I. SOCIO-ETHICAL VALUES IN THE PROCESS OF ECONOMIC SPHERE MANAGERS' PROFESSIONAL TRAINING

The article raises the problem of socio-ethical education of future managers of economic sphere. The role has been justified theoretically and the place of socio-ethical values in the process of professional training of managers has been defined. It has been proved that a future manager can act in several roles: as a bearer of national standards and professional culture, as a translator of information, as a consumer and a creator of socio-ethical values.

Key words: socio-ethical education, socio-ethical values, manager of economic sphere, professional training, management activity, personal qualities.

Постановка проблеми. За умов соціально-економічної нестабільності, падіння життєвого рівня населення зростає роль відповідної соціально-етичної парадигми сучасного менеджера економічної сфери як представника професії соціально-економічного спрямування та прищеплення норм і принципів у процесі професійної підготовки майбутніх працівників управлінського поля, здатних реалізовувати себе у сфері соціальної й управлінсько-економічної діяльності, яка і є предметно-практичною, і носить чисто соціальний характер, оскільки пов'язана з задоволенням потреб суспільства.

Цінність сучасної вищої освіти полягає не лише в оволодінні знаннями й уміннями, а також у побудові більш досконалого внутрішнього світу, позитивних тенденцій у ньому, в результаті чого у студента формується стійка система цінностей. Адже становлення майбутнього професіонала потребує залучення всієї системи професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові положення про етичні та

соціальні цінності розкрито в працях вітчизняних (В. Андрущенко, І. Бех, М. Боришевський, О. Левицький, В. Струманський, В. Сухомлинський та ін.) і зарубіжних (О. Двінянинова, Р. де Джордж, І. Кант, Д. Леонт'єв, А. Прокоф'єв та ін.) вчених, а також в дисертаційних дослідженнях, присвячених питанню формування соціальних і етичних цінностей у процесі професійної підготовки особистості (К. Байша, Н. Борбич, О. Михайлов, Л. Савенкова, В. Черевко та ін.).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, які полягають у теоретичному обґрунтуванні ролі та визначенні місця соціально-етичних цінностей у професійній підготовці менеджерів економічної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. Без сумніву, кожна управлінська задача людини, яка обіймає посаду менеджера економічної сфери, потребує реалізації конкретних вимог, які не можуть бути виконаними відразу та в одній ситуації. Проте реальні умови вищих навчальних закладів економічного профілю дають змогу



скоординувати соціально-виховний процес так, щоб моральні (соціально-етичні) цінності стали домінуючими в професійній підготовці працівників управлінської сфери. Оскільки державне управління та соціально-економічне управління належать до видів економічної діяльності, то ми погоджуємося з думкою В. Черевко про те, що «менеджмент – це управління соціально-економічними процесами підприємницької структури. Економічною умовою менеджменту є ринкова модель господарювання, яка базується на індустріальній організації виробництва чи комерції» [10, с. 13]. При цьому «основною ланкою менеджменту є особистість людини, її психологічні характеристики, які залишаються незмінними і мають універсальне значення» [10, с. 4].

Враховуючи той факт, що управлінські соціально-етичні цінності – це відображення системи етичних знань і практичних рекомендацій, які регулюють діяльність індивіда в професійному співтоваристві та спрямовані на отримання найбільшої ефективності від економічної діяльності, ми вважаємо, що професіоналізація студентів і формування в них соціально-етичних цінностей є достатньо багатограним освітньо-виховним процесом у вищій школі.

Як відомо, на сучасному етапі розвитку суспільства найбільш ефективним є таке управління, яке спрямоване на підвищення ролі людського фактору. Це можна пояснити тим, що людський фактор у сфері управління забезпечує розвиток кожного працівника, задоволення його особистих інтересів, розвиває ініціативу, творчі здібності кожного члена колективу. Без сумніву, такий менеджмент має моральні засади, оскільки вони одночасно орієнтовані на розвиток економічних і моральних людських відносин. Якщо в центрі уваги менеджменту є людина, її особиста гідність, максимальне використання її потенціалу, то такий менеджмент є сучасним і етично коректним.

Впровадження в науку менеджменту викликало до життя нові підходи до людини праці, розвитку індивідуальності тощо. Все це в сукупності потребує реалізації комплексу соціально-етичних цінностей, хоча аналіз різних професійних кодексів етики доводить, що насамперед вони вносять у професію вимір соціальної відповідальності, а також орієнтують професійну діяльність на загальне благо. Як доводять філософи [1; 5; 7], орієнтація на загальне благо є основною характеристикою професійної етики.

Як свідчить практика, в сучасному розумінні суб'єкт управління – це менеджер, керівник, управляючий, наділений повноваженнями у сфері прийняття рішень. Зви-

чайно, для успіху в діяльності важливими є і капітал, і товар, і кваліфікація працівників, і хороша реклама, але без хорошого менеджера успіху фірма не досягне [8, с. 32]. І передусім він має бути морально орієнтованим, багато знати про людей, з якими він працює, щоб успішно ними управляти.

Залежно від типу управлінської сфери можна визначити кілька типів поведінки менеджера:

– перший тип характеризується тим, що приймає цінності та норми поведінки тієї організації, до якої він прийшов (відданий і дисциплінований);

– другий тип характеризується тим, що він не приймає цінностей організації, але прагне поводитися відповідно до норм поведінки, усталених в організації (приспосованець);

– третій тип – людина приймає цінності організації, але не приймає чинні в ній норми поведінки (проблемний);

– четвертий тип характеризується тим, що людина не приймає ні норми поведінки, ні цінності організації, постійно вступає в суперечності (бунтівник).

І при всіх складнощах стосовно людського фактора суб'єктом управління виступає менеджер – професійний керуючий, який має спеціальну підготовку з питань підприємницької діяльності в економіці, праві, соціальній психології, менеджменті; володіє навичками роботи з персоналом, враховує людський фактор при вирішенні управлінських задач; скеровує роботу колективу на досягнення ефективного функціонування організації, фірми, установи і несе відповідальність за ефективність діяльності на своїй ділянці роботи [12; 13]. Тому можна сказати, що в таких ситуаціях він завжди виступає організатором, лідером і повинен мобілізувати не просто до хорошої праці, а насамперед – до досягнення поставлених цілей. При цьому йому необхідно шукати свій стиль роботи, взаємодії з персоналом.

Практика свідчить, що організація не може функціонувати без менеджера, оскільки він забезпечує виконання організацією її основного призначення; проектує та налагоджує взаємодію між окремими операціями й діями; розробляє стратегію поведінки організації в оточенні; несе відповідальність за результати діяльності організації; офіційно представляє організацію на різних заходах. Це спонукає підприємців і управлінські кадри оволодівати низкою моральних якостей: професіоналізм, компетентність, інформованість, уміння завоювати довіру, відкритість, чесність, почуття людської гідності [2, с. 17].



На нашу думку, означені етичні якості є досить багатоаспектними та потребують певного уточнення щодо особистісних соціально-етичних якостей, що відображається загалом у характеристиці стилю управлінця [5, с. 68]: лідер; управлінець без довіри до інших; морально-авторитарний; морально-демократичний.

Кожен із управлінських стилів потребує від менеджерів конкретних дій і прояву конкретних якостей, які відображають зміст його соціально-етичних цінностей. Це свідчить про те, що на практиці реалізуються різні методи управління. Практика дає змогу назвати чотири методи управління: 1) вкрай морально-авторитарний, 2) відносно морально-авторитарний, 3) консультативний морально-демократичний, 4) морально-довірчий. Кожен із названих методів управління може бути спрямований або на роботу, або на людину.

Як доводить Е. Гуськова, в управлінській сфері в усіх групах методів домінують етичні обов'язки керівника [5, с. 74], в яких різною мірою відображаються соціально-етичні цінності, які або є в керівника, або поступово формуються в процесі практичної діяльності. Зокрема, це такі обов'язки: керівники мають бути зразком моральної поведінки та жити згідно з моральними цінностями; керівники-лідери відповідають за перспективи організації, якою вони керують; керівники повинні постійно інформувати підлеглих про свої наміри; керівники є відповідальними за злагодженою роботу колективу, повинні довіряти йому, стимулювати за прийняття рішення; керівники відповідають за створення обстановки, яка сприяє заохоченню розвитку особистості.

Причому управлінець, який прагне працювати ефективно та розраховує використати потенціал своїх підлеглих, повинен бути різносторонньою особистістю. Він повинен уміти логічно мислити, вирішувати проблеми, з мінімальними затратами ризикувати, не лише приймати рішення, але й брати на себе відповідальність за їх виконання. Має володіти такими моральними якостями, як справедливість і чесність, доброзичливо ставитись до колег, проявляти готовність до співробітництва з ними, вміти протистояти тиску та розширювати свій світогляд, володіти технологією спілкування з різними людьми. Означені позиції є основою в подальших пошуках науково-методичного підґрунтя для формування у майбутніх менеджерів економічної сфери певного блоку професійних і особистісних соціально-моральних цінностей.

Звичайно, зазначені функції як особливий прояв виду діяльності не позбавляють

нас права зосереджуватись переважно на формі чи змісті, пам'ятаючи про те, що потрібен студентів не лише механізм розкриття для себе загальнолюдських цінностей, а ще й зміст і цілі впливу на іншу особу та її діяльність.

Варто сказати, що специфічний прямий і зворотний зв'язок між особистістю майбутнього менеджера економічної сфери та соціально-етичними цінностями особистості в цій професії полягає в тому, що він відкриває різні сторони різних ситуацій у процесі професійної управлінської діяльності, тим самим урізноманітнюючи її багатством власної особистісної сутності. Така сповнена особистісних смислів професійна діяльність (менеджмент), що вивчається, породжує таку особистість, яка зорієнтована на виявлення неповторних якостей інших сфер у процесі фахової діяльності.

Як свідчить практика та теоретичні дослідження, «ціннісна свідомість виробляється майбутнім фахівцем у професійній діяльності не як об'єктом, а як суб'єктом, тобто особистістю, що діє на основі цілепокладання й вибору, яка має самосвідомість, здатна як до мислинневої діяльності, так і до переживання, тобто глибинного особистісного засвоєння, перетворення зовнішнього досвіду з іншої ситуації на факт власного образу, ідеї, позиції» [6, с. 381].

В результаті аналізу теоретичних джерел [4; 6; 9] нами було виявлено характерні ознаки цінностей-якостей особистості менеджера економічної сфери: етичне самовизначення особистості; готовність дотримуватись соціально-етичних норм і традицій, що відповідають загальнолюдським нормам; відповідна поведінкова саморегуляція, яка відображає відповідальність, почуття обов'язку, самоконтроль тощо; взаємодія, що відображає певну зрілість особистості в плані сформованості переконань, ціннісних орієнтацій, які відображають відповідальну соціально моральну позицію під час реалізації своїх соціальних домагань; персоналізація студента, яка в соціально сформованій особистості проявляється в ставленні до світу, до людей, до самого себе, свободу вибору в прийнятті рішень (усвідомлений вибір цілей і дій).

Проте результати теоретичної характеристики змісту та прояви соціально-етичних цінностей не дають змогу отримати достатньо об'єктивний показник наявності у студентів відповідних знань, умінь, прояву позицій і соціально значущих ставлень у соціумі. Виходячи з цього міркування, вважаємо за доцільне звернути увагу на те, що педагогічний процес у вищій школі – це «цілеспрямована, свідомо організована,



динамічна взаємодія педагогів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти й гармонійного виховання; це цілісний процес, що органічно поєднує навчання, виховання та розвиток вихованців» [3, с. 253].

Отримані результати змушують нас зробити акцент на соціально-етичному вихованні, оскільки ця проблема стосується інтересу не лише студентів, а й усього суспільства, конкретної професії та різних сфер діяльності, адже соціально-етичні цінності, прийняті індивідуально, визначають цілі, досягнення яких приносить користь іншим людям. А усвідомлення студентами своїх індивідуально-особистісних характеристик, здібностей і можливостей професійного розвитку сприяє збагаченню зв'язків, змісту навчання й особистісного морального вдосконалення в цілому.

Аналіз етичних якостей управління потребує виокремлення системи норм і правил, які включають основні етичні цінності, а також норми та правила, професійно орієнтовані на стиль роботи й моральний образ керівника.

На думку експертів, за останні роки значно виріс освітній рівень тих, хто працює, тому менеджери економічної сфери як керівники мають усвідомлювати, що їхня посада сама по собі не гарантує успіху та незаперечного виконання розпоряджень. Приймати рішення менеджер може лише після набуття певного соціального й професійного досвіду. При цьому він поступово має оволодівати наполегливістю, раціональністю, груповою роботою, акуратністю та точністю вимог, чесністю, справедливістю, прагненням до налагодження контактів, готовністю до можливих заперечень; позитивним ставленням до змагання, орієнтацією на досягнення визначеної мети, готовністю до постійних змін, умінням вести перемовини, створювати сприятливі взаємовідносини тощо [11, с. 74].

Виходячи із зазначеної характеристики, можна стверджувати, що автор лаконічно представив професійний і психологічний портрет очікуваного сучасного менеджера. Окрім того, ця характеристика дала нас змогу виокремити із досить широкого переліку його якостей ті якості, які відображають певні соціально-етичні цінності:

– *цілеспрямованість* – уміння проектувати цілі для себе та для інших і визначати шляхи їх вдосконалення;

– *соціальна відповідальність* є показником особистісної зрілості студентів, її наявність засвідчує уміння студента реалізувати механізми досягнення цілей, готовність брати на себе відповідальність за прийняття рішень;

– *взаємодія (співпраця)* – уміння знаходити точки зіткнення, враховувати інтереси інших, взаєморозуміння та солідарність у цілях і в діяльності;

– *справедливість* – це підпорядкування закону, моральна спонука, що визначає поведінку людини, діяльність, ставлення до навколишньої дійсності та до самого себе;

– *толерантність (повага)* – повага позиції іншого, врахування інтересів і цілей діяльності інших людей, груп та громад.

Отже, майбутній менеджер завдяки соціально-етичній поведінці може виступати в кількох ролях:

– *як носій національних норм і професійної культури*, що засвоює цінності та принципи комунікації у сфері людської й освітньої життєдіяльності, опановує технології професійної діяльності;

– *як транслятор інформації завдяки професійно-етичній діяльності* передає іншим інформацію, цінності й норми життєдіяльності, а також відтворює зразки та форми в процесі професійної діяльності;

– *як споживач соціально-етичних цінностей*, який використовує соціально-етичну культуру як інструмент у своїй професійній управлінській діяльності, оперує адекватними за змістом знаннями в професійних процесах із різними людьми та в різних ситуаціях;

– *як творець соціально-етичних цінностей*, що активно інтерпретує їх соціальні й етичні смисли, спираючись на надбаний особистісний і професійний досвід та систему ціннісних орієнтацій, а також трансформує нові образи й форми комунікативної культури завдяки реалізації професійної комунікації в процесі творчої діяльності [11, с. 32].

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити висновок, що соціально-етичні цінності займають значуще місце і відіграють важливу роль в процесі професійної підготовки спеціалістів економічної сфери, зокрема менеджерів, бо вони (соціально-етичні цінності), безперечно, є невід'ємною складовою цього процесу. У перспективі необхідно зосередити увагу на організації позанавчальної соціально-виховної роботи у вищому навчальному закладі із урахуванням специфіки та професійної підготовки студентів за різними спеціальностями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Библер В. Нравственность. Культура. Современность: философские размышления о жизненных проблемах / В. Библер. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
2. Герасимова І. Гуманізація професійної підготовки майбутніх менеджерів виробничої сфери : дис. ... канд.



пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. Герасимова. – Вінниця, 2002. – 230 с.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.

4. Гринвальд О. Формирование социально-этической компетентности будущих специалистов в воспитательно-образовательном процессе вуза : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / О. Гринвальд. – Кемерово, 2011. – 201 с.

5. Гуськова Э. Современные концепции экономической этики (социально-этический анализ) : дисс. ... канд. философ. наук : спец. 09.00.05 «Этика» / Э. Гуськова. – Тула, 2006. – 129 с.

6. Основы менеджмента / [М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури] ; пер. с англ. – М. : Дело, 1992 – 702 с.

7. Прокофьев А. Справедливость и ответственность: социально-этические проблемы в философии морали : [монография] / А. Прокофьев. – Тула : ТГПУ имени Л. Толстого, 2006. – 277 с.

8. Уткин Э. Этика бизнеса : [учебник для вузов] / Э. Уткин. – М : Зерцало, 2000. – 256 с.

9. Хлестова С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / С. Хлестова. – К., 2011. – 237 с.

10. Черевко В. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. Черевко. – К., 2001. – 244 с.

11. Щекин Г. Практическая психология менеджмента : [научн.-практ. пособ.] / Г. Щекин. – К. : Украина, 1994. – 399 с.

12. Zaleznik A. Managers and leaders: are they different? / A. Zaleznik // Harvard Business Review. – 1977. – May–June. – P. 67–78.

13. Zaleznik A. The managerial mystique: restoring leadership in business / A. Zaleznik. – New York : Harper and Row, 1989. – 307 p.



УДК 373.033 (4-01)

ПРАКТИКА ЕКОЛОГО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ

Славська Я.А., к. пед. н.,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровська консерваторія імені Михайла Глінки

У статті проаналізовано досвід еколого-естетичного виховання учнівської молоді України в другій половині ХХ – на початку ХХІ століть. Здійснено педагогічний аналіз тенденцій шкільної еколого-естетичної освіти, визначено основні етапи її розвитку; здійснено науково-теоретичне обґрунтування сучасної парадигми еколого-естетичного виховання молоді. Виявлено загальні тенденції у визначенні теоретико-методологічних засад еколого-естетичного виховання молоді; визначено основні підходи до диференціації еколого-естетичного виховання за функціональними ознаками відповідно до періодизації природоохоронного руху. Висвітлено педагогічні умови, форми і методи еколого-естетичного виховання учнівської молоді.

Ключові слова: еколого-естетичне виховання, екологічна освіта, школярі, педагогічні умови, педагогічні методи.

В статье проанализирован опыт эколого-эстетического воспитания молодежи Украины во второй половине ХХ – в начале ХХІ веков. Осуществлен педагогический анализ тенденций школьного экологического образования, определены основные этапы его развития; осуществлено научно-теоретическое обоснование современной парадигмы эколого-эстетического воспитания молодежи. Выявлены общие тенденции в определении теоретико-методологических основ эколого-эстетического воспитания молодежи; определены основные подходы к дифференциации эколого-эстетического воспитания по функциональным признакам соответственно периодизации природоохранного движения. Освещены педагогические условия, формы и методы эколого-эстетического воспитания учащейся молодежи.

Ключевые слова: эколого-эстетическое воспитание, экологическое образование, школьники, педагогические условия, педагогические методы.

Slavska Ya.A. PRACTICE OF ECOLOGICAL AND AESTHETIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN AT THE SECOND HALF OF XX – EARLY XXI CENTURIES

There were determined conditions that initiated occurrence and development of ecological-aesthetic education of youth in Ukraine in the second half of XX – beginning of XXI centuries. There was made historical – educational analysis of tendencies in school ecological-aesthetic education, major stages of its development. There was made scientific-theoretical argumentation of modern paradigm of ecological-aesthetic education of youth in Ukraine. Based on systematic analysis there were revealed common tendencies in determination of theoretical-methodological bases of ecological-aesthetic education of youth in Ukraine. There were determined major approaches towards differentiation of ecological-aesthetic education by functional characteristics in accordance with periods of nature defensive movement in Ukraine.

Key words: ecological-aesthetic upbringing, ecological education, schoolchildren, pedagogical conditions, pedagogical methods.

Постановка проблеми. Провідна думка вчених акцентується на тому, що вирішення екологічних проблем має підтвердити інтелектуальну зрілість людини, її готовність до високого рівня самовиявлення задля збереження життя і задоволення культурно-естетичних потреб. Формування екологічної культури у широких верств населення є загальновизнаною домінантою в сучасному екологічному русі різних країн, в тому числі України. У зв'язку з цим особливого значення набувають духовно-моральні імперативи, покликані здійснювати облагороджуючий вплив на людину, виховувати її в дусі гуманістичних ідеалів і цінностей, прищеплювати почуття відповідальності за прийняті рішення щодо

довкілля. Центральне місце при цьому відводиться школі як загальноосвітньому закладу, в якому отримує підготовку до життя більшість молоді шкільного віку. Саме тут створені більш сприятливі умови для здійснення тривалого педагогічного впливу на молоде покоління в дусі сучасної еколого-естетичної парадигми.

В обраному для дослідження геостратегічному просторі Україна має значний досвід і усталені традиції вирішення педагогічних проблем довкілля, продуктивного взаємообміну думками, ідеями, науковими і практичними результатами. Певні досягнення з тієї чи іншої еколого-педагогічної проблематики окремо взятої країни, якщо вони отримують визнання у фахівців, набу-



вають поширення, перетворюючись на тенденцію.

Ідентичність екологічних проблем та підходів до їх розв'язання, реальних заходів зі створення єдиного освітнього простору, в якому екологічна освіта посідає чільне місце, створюють сприятливі умови для інтеграційних процесів у цій галузі педагогічної теорії і практики, ініціюють появу загальних тенденцій її розвитку. Оскільки Україна обрала шлях до входження у європейський і світовий економічний і культурний простір, в якому освіта набуває все більшого значення, то узагальнення досвіду з еколого-естетичного виховання стає доцільним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історіографія наукових досліджень свідчить про те, що питання використання еколого-естетичного виховання у формуванні в молодого покоління гуманістичних ідеалів і цінностей має давню традицію і знаходило відображення у філософських та педагогічних концепціях багатьох мислителів різних історичних епох і народів, у тому числі української психолого-педагогічної школи (Л.С. Виготський).

Погляди українських науковців мали значний вплив на формування еколого-естетичного виховання як нового напрямку педагогічної теорії і практики. Зокрема, досліджено формування естетичних почуттів та екологічної культури у школярів засобами мистецтва [1; 3], естетичного ставлення до природи [5, с. 8], розвитку геоекологічної освіти [4, с. 7], екологічне та естетичне виховання у вищих навчальних закладах [6; 7], формування естетико-екологічної культури майбутнього вчителя [2, с. 6].

Виконані дослідження з проблем шкільної екологічної освіти в Україні зосереджені переважно на вивченні та аналізі досвіду, що не виходив за межі педагогічного країнознавства. Виняток становить дослідження В.В. Червонецького [12, с. 10], в якому розглядаються тенденції розвитку екологічної освіти в школах провідних країн Європи. Водночас виконане дослідження присвячене лише загальним тенденціям розвитку шкільної екологічної освіти, виховання молоді. У ньому здебільшого проведено узагальнення педагогічного досвіду й виявлення загальних еволюційних процесів, що відбуваються в екологічній освіті молодого покоління у школах країн євроатлантичного регіону, якому Україна відводить пріоритетну роль у міжнародному співробітництві. Автор зазначає, що виникло протиріччя між потребою у наявності науково виважених даних щодо інтеграційних процесів, які відбуваються в шкільній екологічній освіті, їх відображення у вітчизняній педагогічній на-

уці й практиці з проблем сучасної екології та естетики.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у тому, щоб проаналізувати стан і визначити загальні тенденції розвитку еколого-естетичного виховання молоді України та узагальнити практичний досвід підготовки молодого покоління до розв'язання екологічних проблем, який слугуватиме вдосконаленню цієї галузі педагогічної теорії і практики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Провідною концептуальною ідеєю дослідження є положення про те, що еколого-естетичне виховання молоді України становить одну із найбільш пріоритетних гуманітарних галузей як на глобальному, так і на макрорегіональному рівнях, оскільки з ним пов'язується докорінна переорієнтація свідомості людини щодо взаємовідносин із природою (з егоцентристських на природоцентриські), формування еколого-естетичної культури. Особлива увага приділяється ґрунтовному еколого-естетичному вихованню молодого покоління як майбутнього людства, здатного гармонізувати взаємостосунки з навколишнім середовищем. У зв'язку з цим посилюється роль школи і позашкільних закладів освіти в еколого-естетичному вихованні молоді. Це, в свою чергу, ініціює створення системи еколого-естетичного виховання, яка б забезпечувала його повномірне здійснення. Зважаючи на той факт, що саме на теренах України відбуваються масштабні інтеграційні процеси, в тому числі й на освітянській ниві, в яких важливу конгрегаційну роль відіграє еколого-естетичне виховання, ми зосредили увагу на вивченні стану та визначенні загальних тенденцій, що мають місце в теорії і практиці цього напрямку шкільного виховання.

На підставі аналізу міжнародних і національних документів і матеріалів, монографічних видань і публікацій вітчизняних і зарубіжних авторів, присвячених проблемам шкільного еколого-естетичного виховання, творчого спілкування з науковцями і освітянами була розроблена концепція нашого дослідження. Її положення ґрунтуються на висновках і рекомендаціях міжнародних конгресів і форумів, регіональних і національних конференцій з екологічної освіти, провідних ідей і концептах соціальної і педагогічної екології, філософії освіти, філософії виховання, порівняльної педагогіки, загальної теорії педагогіки, історії педагогіки, соціальної педагогіки, вікової та педагогічної психології, загальної психології,



сучасних національних систем загальної та екологічної освіти, вчення про біосферу і ноосферу, новітніх досліджень у галузі інвайроменталістики, комплексної екології, природознавства, філософії життя, філософії існування, філософії цілісності.

Комплексний, багатофункціональний характер досліджуваної проблеми дозволяє реалізувати провідну ідею за умови системного підходу до визначеної концепції дослідження.

Концептуально дослідження включає кілька понять, які сприяють реалізації провідної ідеї:

1) Методологічні обґрунтування шкільного еколого-естетичного виховання молоді України базуються на ідеях комплексної екології та вчення про біосферу і ноосферу, які, за визначенням фахівців (вітчизняних і зарубіжних), найбільше відповідають сучасним уявленням про природу і людину, їх взаємовідносини, причини виникнення екологічної кризи, умови і засоби її подолання, перспективи людства на осяжане і віддалене майбутнє. Ідентичність методів наукового пізнання й осмислення актуальних проблем докільця забезпечує тотожність їх відображення в теорії і практиці еколого-естетичного виховання.

2) У визначенні теоретичних основ еколого-естетичного виховання важливу роль відіграють рішення й рекомендації міжнародних форумів, конгресів і семінарів, що проходять під егідою ЮНЕСКО та інших спеціалізованих структур ООН, а також прийняті на них стратегії і плани розвитку цієї галузі педагогічної науки і шкільної практики. Врахування напрацьованого спільними зусиллями понятійного апарату, визначення мети, керівних ідей і положень, підходів до організації та відображення змісту еколого-естетичного виховання молоді України в навчальному процесі школи сприяє узгодженості позицій щодо напрямів розвитку цієї галузі педагогічної теорії та шкільної практики, ініціює появу загальних тенденцій в ній.

3) Виділення цих тенденцій надає можливість зосередити увагу на певному відрізку історичного часу розвитку шкільного еколого-естетичного виховання молоді України (друга половина ХХ століття), а також розглянути і проаналізувати його з точки зору усталеності та продукування нових ідей (початок ХХІ століття).

4) Узагальнення досвіду еколого-естетичного виховання молоді України та врахування виявлених загальних тенденцій має сприяти подальшому розвитку і вдосконаленню цього напрямку освітньої діяльності.

Хронологічні рамки дослідження охоплюють переважно другу половину ХХ століття – період активного зростання педагогічного руху на захист природного довкілля, спрямованого на гармонізацію та естетизацію взаємин між людиною і природою. Сьогодні завдяки зусиллям педагогічної громадськості багатьох країн рух оформився в нову галузь педагогічної теорії і практики – еколого-естетичне виховання, яке здійснює значний вплив на формування свідомості та культури молоді. При цьому особлива увага звертається на підростаюче покоління, яке має бути підготовлене до розв'язання екологічних проблем, створення екологічно безпечних умов життя. Шкільні заклади освіти визнаються за основні центри масової еколого-естетичної підготовки молоді. Це засвідчують міжнародні конференції з екологічної освіти, що періодично проводяться з 70-х років ХХ століття.

Загальна методологія дослідження базується на провідних принципах діалектики та детермінізму (перший принцип відображає взаємообумовлений і суперечливий розвиток взаємостосунків людини з природою, пошук шляхів до гармонізації цих стосунків, другий принцип розкриває об'єктивну причинну зумовленість виникнення глобальної екологічної кризи та запровадження ефективних засобів її подолання, до яких відноситься еколого-естетичне виховання); теорії наукового пізнання; філософських положень про взаємозв'язок між процесами навчання та виховання; системному підході до цілісних педагогічних процесів і явищ; аксіологічних положень про універсальну цінність природи та її вплив на розвиток емоційно-почуттєвої й інтелектуальної сфер психіки особистості, формування еколого-естетичної культури; конкретно-науковому принципі історизму, що дає змогу дослідити становлення і розвиток еколого-естетичної освіти.

Методологічне значення мають принципи і методи системного підходу до пізнання, які передбачають взаємопов'язаність, взаємозумовленість, цілісність явищ об'єктивної дійсності в комплексі соціальних систем (економіки, політики, культури, цивілізації тощо); концепціях гуманізації взаємовідносин у системі «людина – суспільство – природа», в числі яких вчення про біосферу і ноосферу посідає центральне місце. У ньому переконливо обґрунтовується природна закономірність переходу біофізичного середовища в ноосферний стан – царство розумної організації взаємин людини з природою, де



інтелектуальна й практична діяльність людини визначається духовно-моральними імперативами, що забезпечує їх гармонійну єдність, сприяє розвитку високих гуманістичних якостей, почуття стурбованості й відповідальності за наслідки природокористування.

Висновки з проведеного дослідження. Теоретичне значення обраної теми дослідження полягає в тому, що вперше виявлено умови, які ініціювали появу і розвиток еколого-естетичного виховання на теренах України в другій половині ХХ – на початку ХХІ століть; здійснено історико-педагогічний аналіз тенденцій шкільного

еколого-естетичного виховання; визначено основні етапи його розвитку; здійснено науково-теоретичне обґрунтування сучасної парадигми еколого-естетичного виховання; виявлено загальні тенденції у визначенні теоретико-методологічних засад еколого-естетичного виховання молоді України; визначено основні підходи до диференціації еколого-естетичного виховання за функціональними ознаками відповідно до періодизації природоохоронного руху; узагальнено досвід відображення еколого-естетичного компоненту в змісті виховної роботи школи; показано шляхи удосконалення та підвищення якості еко-

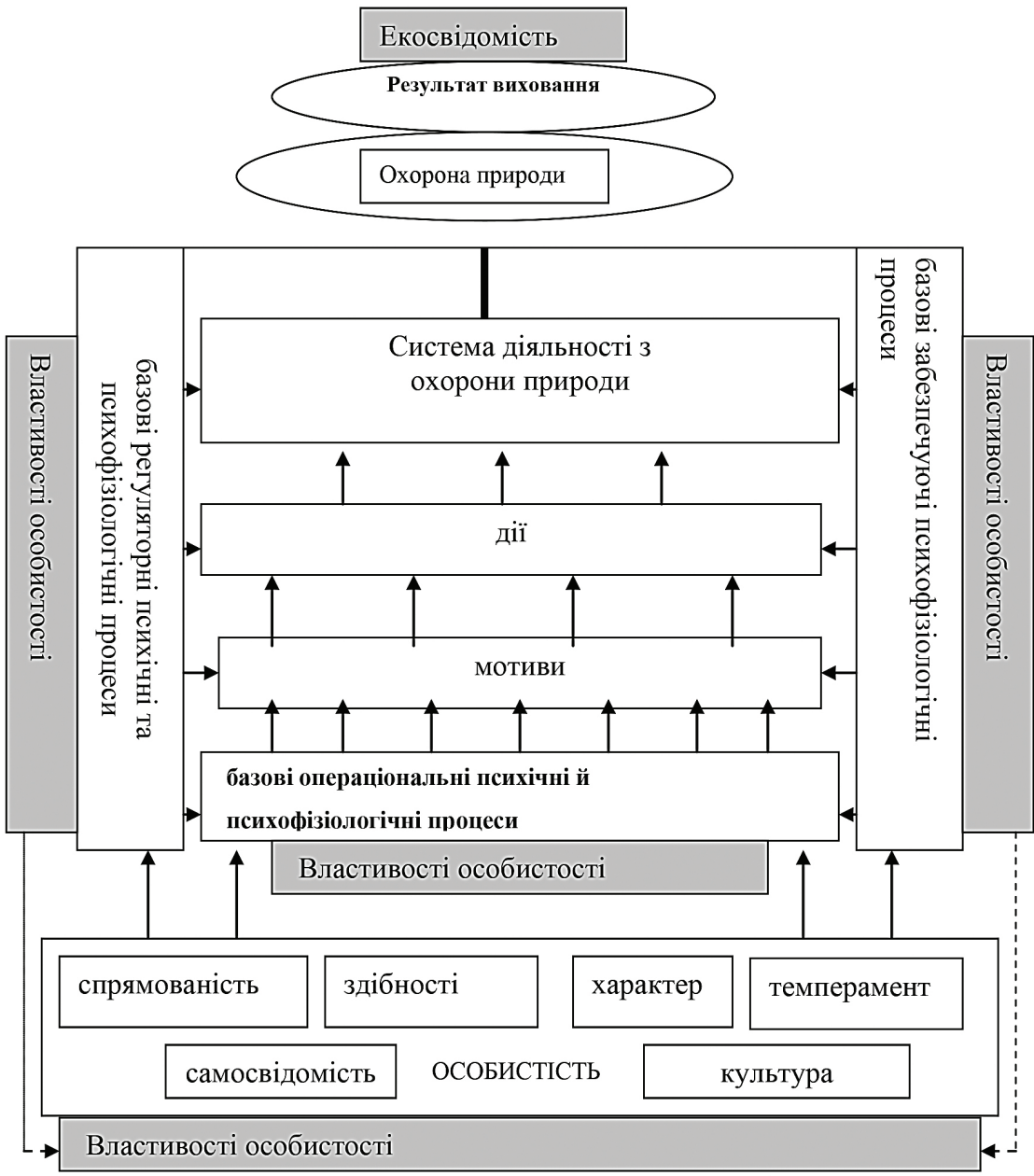


Рис. 1. Модель еколого-естетичного виховання особистості



лого-естетичної підготовки учнівської молоді.

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку людства більшість завдань еколого-естетичного виховання, визначених видатними науковцями, ще достатньо не вирішена. В контексті нашого дослідження окреслені завдання повинні бути акцентовані на розвиток позитивної мотивації до навчання шляхом включення до пізнавальної та практичної природоохоронної діяльності школярів (рис.1).

Перспективи подальших розвідок полягають у визначенні й аналізі філософських і методологічних засад еколого-естетичного виховання; ролі України в активізації міжнародного співробітництва та розвитку еколого-естетичних ідей і поглядів у самостійну галузь педагогічної науки і практики; ґрунтовному висвітленні системи еколого-естетичного виховання молодого покоління, характеристиці її понятійного апарату, підходів до цілепокладання та конструювання змісту шкільного еколого-естетичного виховання; виявленні ефективних способів формування еколого-естетичної свідомості, виховання еколого-естетичної культури у школярів, прищепленні їм потреби самовдосконалення особистісних якостей щодо стосунків з природою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горобець Н.М. Формування естетичних почуттів у молодших школярів засобами мистецтва / Н.М. Горобець // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 46–49.
2. Котенева И.С. Формирование эстетико-экологической культуры будущего учителя средствами искусства : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.С. Котенева ; СНУ. – Луганск, 1996. – 260 с.
3. Павленко І.Г. Формування екологічної культури молодших школярів засобами мистецтва : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / І.Г. Павленко ; СНУ. – Луганськ, 2002. – 280 с.
4. Плахотник О.В. Развитие геоэкологической освіти в Україні : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.В. Плахотник ; КНУ. – К., 2008. – 460 с.
5. Тарасенко Г.С. Формирование у младших школьников эстетического отношения к природе : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г.С. Тарасенко ; ВНУ. – Винница, 2003. – 250 с.
6. Червонецкий В.В. Загальні тенденції розвитку шкільної екологічної освіти в країнах євроатлантичного регіону у другій половині ХХ – на початку ХХІ століття : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.В. Червонецкий ; ЛНУ. – Луганськ, 2007. – 489 с.
7. Шевченко Г.П. Естетичне виховання у вищих навчальних закладах України в сучасний період / Г.П. Шевченко, Х.М. Джабер. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В.І. Даля, 2004. – 208 с.



УДК 37.035.6

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Філімонова Т.В., аспірант
кафедри дошкільної педагогіки

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглянуто національно-патріотичне виховання особистості як педагогічну проблему. Розкрито сутність поняття «національно-патріотичне виховання». Проаналізовано нормативно-правову й теоретичну бази національно-патріотичного виховання підрастаючого покоління.

Ключові слова: *патріотизм, патріотичне виховання, національно-патріотичне виховання, національно-патріотичне виховання дітей і молоді.*

В статье рассмотрено национально-патриотическое воспитание личности как педагогическая проблема. Раскрыта сущность понятия «национально-патриотическое воспитание». Проанализировано нормативно-правовую и теоретическую базы национально-патриотического воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: *патриотизм, патриотическое воспитание, национально-патриотическое воспитание, национально-патриотическое воспитания детей и молодежи.*

Filimonova T.V. NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF THE PERSONALITY AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

The article describes the national-patriotic education of the personality as a pedagogical problem. The essence of the concept of “national-patriotic education”. Analyzed legal and theoretical basis of the national-patriotic education of the younger generation.

Key words: *patriotism, patriotic education, national-patriotic education, national-patriotic education of children and youth.*

Постановка проблеми. Проблема національно-патріотичного виховання особистості не є новою в сучасній педагогіці. Проте особливої актуальності вона набуває в умовах нестабільності суспільного життя, після Революції гідності, окупації Російською Федерацією Криму, збройних протистоянь у східних регіонах України.

Тому, на думку І. Беха та К. Чорної, патріотизм українців покликаний захистити національні інтереси своєї держави, відновити її територіальну цілісність, дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіт національної самосвідомості, ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Патріотизм сприяє розвитку суспільства, яке функціонує на засадах гуманізму, свободи, законності, соціальної справедливості, гарантує умови для зростання добробуту народу. Любов до Батьківщини стимулює становлення суспільства, яке є єдиним дієвим механізмом розбудови не олігархічної, а народної демократії, правової України, виступає, з одного боку, джерелом опозиції державній владі, а з іншого – взаємодоповнює її, реалізуючи свої розвивальну й контролюючу функції [3, с. 3].

Ступінь розробленості проблеми. Філософське осмислення проблеми патріотизму має давню історію й починається з праць Сократа, Конфуція, Платона, Аристотеля, Цицерона. Античні філософи вважали патріотизм найважливішим моральним обов'язком членів суспільства. Моральна категорія боргу перед Вітчизною означала для них не тільки її військовий захист, а й активну участь в управлінні державою.

Із часом ця проблема набуває нового змісту в дослідженнях Я.А. Коменського, Н. Макіавеллі, Г. Фіхте, Ф. Бекона, З. Баумана, М. Монтеня та ін.

Філософи-просвітелі (Д. Дідро, К. Гельвецій, П. Гольбах) порушують проблему зв'язку патріотизму й політики, підкреслюючи залежність патріотичних почуттів і патріотичної діяльності людей від держави та її законів. Найвідоміший представник німецької класичної філософії Г.Ф. Гегель розумів під патріотизмом почуття, що виявляється в критичних для держави ситуаціях, коли виявляються героїчні складові народного характеру.

Питання патріотичного виховання хвилювало літописців, державних і громадських діячів, письменників: Нестора Літописця, Ярослава Мудрого, Іларіона, Володимира Мономаха, П. Орлика, Ф. Прокоповича, Г. Сковороду, Т. Шевченка, П. Куліша,



Д. Чижевського, Лесю Українку, І. Франка, М. Грушевського, В. Винниченка, С. Рудницького. Багатогранні аспекти патріотичного виховання особистості відображено в працях педагогів: Х. Алчевської, Г. Ващенко, О. Духновича, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги, які велику увагу приділяли вихованню любові до своєї землі, рідної мови, формуванню національної самосвідомості, поваги до історичного минулого. А. Макаренка, В. Сухомлинський радили прищеплювати молоді високі почуття вірності й відданості Батьківщині, пошани до її трудівників. Психологічні засади патріотичного виховання досліджували П. Блонський, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Петровський, І. Синиця, П. Якобсон. У сучасній педагогічній науці окремі аспекти патріотичного виховання розробляють О. Бандура, Н. Волошина, А. Капська, В. Неділько, Є. Пасічник, Б. Степанишин.

Мета статті – розкрити національно-патріотичне виховання особистості як педагогічну проблему.

Виклад основного матеріалу. У Конституції України, Національній доктрині розвитку освіти України, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Законі України «Про освіту», програмах «Базовий компонент дошкільної освіти» й «Основні орієнтири виховання учнів 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» та інших державних нормативно-правових документах як стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України як світоглядного чинника.

Відповідно до Закону України «Про освіту», у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») зазначається, що оновлення змісту є визначальною ланкою її реформування в нашій державі й приведення у відповідність до сучасних потреб особи та суспільства. У програмі утверджується необхідність «оптимального поєднання гуманітарної і природничо-математичної складових освіти, теоретичних і практичних компонентів, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями» [7, с. 2].

Щоб виховати справжніх синів і дочок свого народу, палких патріотів держави, які були б віддані волелюбним заповітам дідів і прадідів і брали активну участь у розбудові незалежної України, потрібно цілеспрямова-

но, систематично й послідовно формувати в учнів історичну пам'ять та історичну свідомість. Зміст цих провідних наукових понять є тією підвалиною, на якій можна успішно виховувати глибоку й багатогранну особистість, громадянина України. Кожна дитина має одержати достатній обсяг знань із гуманітарної освіти, яка забезпечить пізнання «закономірностей історичного розвитку, широке вивчення україно-, народознавства, етнічної історії та етногенези українців, інших народів України» [7, с. 2].

Отже, державна політика в галузі освіти спрямована на виховання свідомого громадянина, патріота. Серед розпоряджень Уряду в цьому напрямі є такі: «Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах» (Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641); «Про національно-патріотичне виховання в системі освіти» (наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2015 № 768); «Про заходи щодо поліпшення національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (Указ Президента України від 12.06.2015 № 334/2015); «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки» (Указ Президента України від 13.10.2015 № 580/2015); «Про День Гідності та Свободи» (Указ Президента України від 13.11.2014 № 872); «Про День Соборності України» (Указ Президента України від 13.11.2014 № 871); «Про День захисника України» (Указ Президента України від 14.10.2014 № 806).

Грунтовними документами із проблеми дослідження є Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді й Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки.

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді чітко визначено актуальність, сутність, мету й завдання, принципи патріотичного виховання, шляхи реалізації, етапи впровадження та очікувані результати. Також детально додаються Заходи щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді й методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Підготовлені Заходи спрямовано на розкриття мети, положень і завдань «Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді», прийнятої на засіданні Колегії Міністерства освіти і науки України



26.03.2015. Ця концепція спирається на традиції української державності, національно-визвольної боротьби українського народу, громадянську свідомість, здатність критично й незалежно мислити, бути активним у відстоюванні своєї позиції та готовим до захисту незалежності й територіальної цілісності української держави.

Цим нормативним документом визначено систему заходів щодо реалізації національно-патріотичного виховання дітей і молоді, зокрема такі ключові: проведення в освітніх закладах спеціальних уроків, конкурсів, фестивалів з відзначення Дня української писемності та мови; на «День знань» провести лекції, бесіди, виховні заходи з метою утвердження у свідомості молоді переконань про єдність і соборність України (Сходу й Заходу); започаткувати Всеукраїнський місячник у межах проведення міжнародного місячника шкільної бібліотеки «Виховуємо громадянина – патріота України»; увести до системи дошкільного виховання (державних і недержавних установ) розвивальні технології та заняття з формування в дитини моральних уподобань і здійснення вчинків, пов'язаних із патріотичною позицією; у початковій школі практикувати проведення виховних годин у формі зустрічей із волонтерами, учасниками АТО; постановок українських народних і сучасних казок; майстер-класів за участю дітей і батьків з виготовлення сувенірів для бійців Української армії; упровадити виховні проекти: «Рідний край, де ми живемо, Україною зовемо» (літературно-музичні композиції за творами українських дитячих письменників і композиторів), «Я і моя родина – казковий дивосвіт» (літературно-музичні композиції за творами українських дитячих письменників і композиторів), «Моя маленька батьківщина» (презентація виставки творчих робіт дітей і батьків за творами українських дитячих письменників); проводити конкурси малюнків, оберегів, організувати написання листів бійцям АТО; прищеплювати любов до української мови через спеціально організовані уроки: «Свято рідної мови», «Мужай, прекрасна наша мова», «Шевченківське слово»; використовувати на заняттях фізичної культури українські народні ігри, зокрема «Високий дуб», «Чаклун», «Хлібчик» тощо; проводити цикл бесід, спрямованих на розкриття традицій української культури, ознайомлення дітей із фольклором (традиції, ігри тощо); проводити конкурси дитячої зображувальної творчості «Слава українським військовим», «У світі немає кращої країни, ніж Україна», «Планета дружби»; провести Всеукраїнський фестиваль «Українська паляниця»,

багато інших; запровадити у вищих факультативний курс «Народна психологія», спрямований на вивчення звичаїв українського народу [8, с. 8–11].

Затверджена Указом Президента України Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки чітко визначає актуальність, сутність, стан проблеми національно-патріотичного виховання дітей і молоді, мету й основні напрями досягнення мети Стратегії, цільові групи, сфери і стандарти у сфері національно-патріотичного виховання, шляхи та механізми реалізації Стратегії, підвищення кваліфікації й професійної компетентності фахівців у сфері національно-патріотичного виховання, удосконалення нормативно-правової бази з національно-патріотичного виховання дітей і молоді та реалізацію, моніторинг за впровадженням Стратегії.

У нашому дослідженні одним із ключових є поняття «національно-патріотичне виховання».

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді «національно-патріотичне виховання» визначається як «комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, освітніх закладів, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації» [9, с. 4].

Патріотичне виховання – складова національного виховання, головною метою якого є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста й демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства й держави [9, с. 9–10].

Слово «патріотизм» прийшло з грецької *патріс*, що означає «земля батька, предка». Патріотизм передбачає гордість за матеріальні й духовні досягнення свого народу, своєї Батьківщини, бажання збереження її характерних особливостей, її культурного



надбання та необхідність захищати інтереси своєї громади, народу загалом. Історичне джерело патріотизму – це формування прив'язаності до віри в Бога в традиціях своїх предків, землі свого народження, рідної мови, народних традицій і культури.

Уперше воно з'явилося в період Великої Французької революції (1789–1793р.). Патріотами називали себе борці за народ, захисники республіки.

У Філософському словнику патріотичне виховання розглядається як виховання, змістом якого є любов до Вітчизни, відданість, гордість за її минуле й сучасне, прагнення захищати інтереси Батьківщини. Це визначення актуалізує роль патріотичного виховання, оскільки саме через активну діяльність людини на користь суспільства виявляються її справжні почуття [13, с. 205].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подано таке визначення: «Патріотизм – любов до своєї Батьківщини, відданість своєму народові, готовність для них на жертви і подвиги» [5, с. 546].

У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді зазначається, що мета патріотичного виховання конкретизується через систему таких виховних завдань: утвердження в свідомості й почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України; виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки; підвищення престижу військової служби, а звідси – культивування ставлення до солдата як до захисника вітчизни, героя; усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її патріотичною відповідальністю; сприяння набуттю дітьми й молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, уміння визначати форми і способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися із соціальними інститутами, органами влади, спроможність дотримуватись законів і захищати права людини, готовність узяти на себе відповідальність, здатність розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів; формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій; утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства; культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи; формування мовленнєвої культури; спонукання зростаючої особистості до активної протидії українофобству, амораль-

ності, сепаратизму, шовінізму, фашизму [9, с. 4].

Патріотичне виховання спирається на загальнопедагогічні принципи виховання, такі як дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, урахування вікових та індивідуальних особливостей. Водночас патріотичне виховання має власні принципи, що відображають його специфіку, а саме: принцип національної спрямованості; принцип самоактивності й саморегуляції; принцип полікультурності; принцип соціальної відповідності; принцип історичної й соціальної пам'яті; принцип міжпоколінної наступності [9, с. 6].

Отже, проблема національно-патріотичного виховання розглядається як розвиток суспільства загалом, так і формування конкретної особистості.

Аналіз досліджень цієї проблеми дає підстави стверджувати про наявність не лише нормативно-правової, а й теоретичної бази національно-патріотичного виховання підростаючого покоління.

У більшості педагогічних досліджень радянської доби питання, пов'язані з патріотичним вихованням, висвітлювались односторонньо й були позбавлені демократичної основи (Н. Крупська, А. Луначарський, М. Йорданський). Патріотичне виховання розглядалося в контексті розроблення ідей виховання людини комуністичного суспільства. Водночас радянська школа загалом успішно здійснювала такий важливий напрям виховної роботи, як патріотичне виховання особистості. Загальноосвітня середня й вища школа працювали над вихованням любові до Батьківщини, високої ідейності та громадянства, хоча й ішлося, звичайно, про соціалістичну Батьківщину й комуністичні ідеали (П. Блонський, С. Шацький, І. Соколянський, А. Макаренко та інші). Окремі педагоги (А. Волошин, Г. Гринько, Я. Ряппо, А. Синявський, М. Скрипник, О. Шумський) як визнані майстри педагогічної праці й справжні патріоти України досягли значних успіхів у розробленні теоретичних основ і набутті практичного досвіду патріотичного виховання молоді. Результатом їхньої діяльності став унікальний документ – Кодекс законів про освіту Української РСР.

М. Грушевський у своїй книжці «На порозі нової України» пише про політичний ідеал розбудови української незалежної держави (яким, до речі, керувався у своїй діяльності). Чільне місце в цьому ідеалові посідає образ громадянина України, його громадянських добродійностей [6, с. 148–149].

Особливе значення в дослідженні питань патріотичного виховання радянського



періоду мають роботи В. Сухомлинського, який уважав, що школа повинна виховувати в молоді прагнення до беззавітного служіння Батьківщині, до активної трудової й суспільної діяльності. У своїх роботах В. Сухомлинський також указував на те, що любов до Вітчизни стає силою духу тільки тоді, коли у свідомості людини відображено образи, пов'язані з рідним краєм, мовою, коли з'являється відчуття гордості від того, що все це – твоя Батьківщина [12, с. 102].

А. Макаренко визначив, що патріотизму не вчать, його виховують. Він розглядав процес виховання громадянина як один із найважливіших і найскладніших. «Виховати громадянина – значило виховати патріота, сформував в нього такі якості, які б свідчили про належність цієї молоді особи до великої держави...» [10].

Значну роль у розробці й реалізації концепції національного виховання відіграв І. Огієнко. У роботах «Українська культура» та «Наука про рідномовні обов'язки» він підкреслював, що система освіти має бути національною за характером і реалізовуватись на національних засадах. Обґрунтовуючи засоби національно-патріотичного виховання, І. Огієнко особливо наголошував на вивченні української мови: «... Поки живе мова – житиме й народ, як національність. Не стане мови – не стане національності: вона розпорошиться поміж дужчим народом...» [11, с. 126].

Досліджуючи питання основ національного виховання, В. Кузь, Ю. Руденко, З. Сергійчук указують, що однією з найважливіших якостей особистості є патріотизм, під яким вони розуміють комплексну якість людини, що має конкретно-історичний, суспільно-політичний, національний характер. Без національних ознак патріотизм перетворюється в абстрактно-бюрократичний, чиновницький. Національний патріотизм починає зароджуватися в любові до матері й батька, рідної мови, культури. У монографії І. Кравцова зазначено: «Патріотизм – це любов до своєї Вітчизни; до рідних місць («землі батьків»), до рідної мови, до культури і традицій, до продуктів праці свого народу, до прогресивного суспільного і державного устрою. Патріотизм – це відданість своїй Батьківщині, готовність захищати її незалежність». І. Харламов розглядає патріотизм як взаємопов'язану сукупність етичних відчуттів і рис поведінки, що включає любов до Батьківщини, активну працю на благо Батьківщини, проходження та збільшення трудових традицій народу, дбайливе ставлення до історичних пам'яток і звичаїв рідної країни, любов до рідних місць, прагнення до зміцнення честі й гід-

ності Батьківщини, готовність і вміння захищати її, військову хоробрість, мужність і самовідданість, братерство й дружбу народів, нетерпимість до расової та національної неприязні, пошану звичаїв і культури інших країн і народів, прагнення до співпраці з ними.

Сучасні українські корифеї педагогічної думки (А. Алексюк, Г. Балл, І. Бех, О. Киричук, В. Кузь, О. Сухомлинська та ін.), збагачуючи теорію і практику патріотичного виховання в контексті новітніх виховних підходів, це поняття інтерпретують по-різному. Зокрема, А. Алексюк розглядає цю категорію як дієве ставлення особистості до формування власного духовного багатства, добропорядності, свідомого громадянина [1, с. 374].

Висновки. Аналіз наведених та інших інтерпретацій дає змогу дійти висновку, що патріотичне виховання має дієву основу. Але, на жаль, доводиться констатувати, що в сучасній фундаментальній педагогічній науці немає однозначного трактування означеної категорії, чим і пояснюється відсутність її чіткого формулювання в державних освітніх документах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Бех І. Виховання особистості: Сходження до духовності / І. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
3. Бех І.Д. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І.Д. Бех, К.І. Чорна. – К., 2014. – 29 с.
4. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
6. Грушевський М. На порозі нової України. Гадки і мрії / М. Грушевський. – К., 1992. – С. 148–149.
7. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) // Освіта. – 1993. – № 44–46. – 62 с.
8. Заходи щодо реалізації концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді : Додаток до Наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641.
9. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді : Додаток до Наказу Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641.
10. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко. – М. : Политиздат, 1988. – 256 с.
11. Огієнко І. Українська культура / І. Огієнко. – К. : Довіра, 1992. – 139 с.
12. Сухомлинський В. Народження громадянина / В. Сухомлинський // Сухомлинський В. Вибрані твори : у 5 т. / В. Сухомлинський – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 3. – 1976.
13. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1986. – С. 358.

НОТАТКИ

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXIX
Том 3**

Коректура · *О.А. Скрипченко*

Комп'ютерна верстка · *Н.М. Ковальчук*

Формат 64x90/8. Гарнітура *Pragmatica*.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 16,74. Замов. № 693. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.