

**Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка**

# **З Б І Р Н И К**

**НАУКОВИХ ПРАЦЬ  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТУТУ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**Серія соціально-педагогічна**

**Випуск 14**

Кам'янець-Подільський  
„Аксиома”  
2010

УДК:37.013.42(081)

ББК:74.00

3-41

**Рецензенти:**

- Сметанський М.І.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.
- Атаманчук П.С.** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання фізики та дисциплін психологічної освітньої галузі Кам'янець - Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Ляска О.П.** - кандидат психологічних наук, доцент, зав. кафедри педагогіки і психології фізичного виховання Подільського державного аграрно-технічного університету.

**Редакційна колегія**

**В.І. Бондар**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України; **О.М. Вєржиковська**, кандидат педагогічних наук, доцент; **О.В. Гаврилов**, кандидат психологічних наук, доцент (науковий редактор); **П.С. Гаврилова**, кандидат психологічних наук, доцент (заступник голови); **В.А. Гурський**, кандидат педагогічних наук, доцент; **Л.П. Мельник**, кандидат педагогічних наук, доцент; **С.П. Миронова**, доктор педагогічних наук, професор; **Л.І. Міщик**, доктор педагогічних наук, професор; **О.В. Плахотнік**, доктор педагогічних наук, професор; **В.М. Снішов**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України; **В.І. Співак**, кандидат психологічних наук, доцент (голова редакційної колегії); **Г.І. Холдоровський**, доктор медичних наук, професор;

**М.К. Шеремет**, доктор педагогічних наук, професор; **А.І. Шинкарьок**, доктор психологічних наук, професор.

*Друкється за ухвалою Вченої ради  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 1 від 28 січня 2010 року)*

3-41

**Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені**

**Івана Огієнка** / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака.-Вип. XIV.Серія: соціально-педагогічна. - Кам'янець-Подільський:Аксиома, 2010. - 404 с.

До збірника увійшли наукові праці фахівців з соціальної педагогіки і психології та колекційної освіти різних регіонів України, в яких висвітлюються соціально-педагогічні основи розвитку особистості в загальнолюдському, національному та соціокультурному контексті. Здійснено аналіз проблем соціалізації дітей та молоді, розглянуто наукові підходи до соціально- педагогічних технологій, розкрито питання підготовки соціально-педагогічних кадрів для роботи з дітьми та молоддю системі освітніх та поза освітніх закладів, включені матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції „Соціально-педагогічні основи розвитку особистості в загальнолюдському, національному та соціокультурному контексті”.

Адресується науковцям, спеціалістам-практикам, студентам, які навчаються за спеціальністю „Соціальна педагогіка”, „Соціальна робота”, „Психологія”, „Корекційна педагогіка”, батькам, всім, кому небайдужа доля дітей.

**УДК:37.013.42(081)  
ББК:74.00**

Постановою ВАК України під № 09.061999р. 1-05/7 „Збірник наукових праць” включено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватись результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів кандидатів та докторів наук за спеціальністю „Педагогічні науки” (Бюлетень ВАК України. - 1999. - № 4).

*Свідомо про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації, серія КВ №16217-4689Р від 17.12.2009 р.*

© Автори статей, 2010 ©  
„Аксиома”, 2010

## ЗМІСТ

### ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

<b>Андрійчук С. В.</b>	Профілактика соціальної дезаптації першокласників у загальноосвітніх навчальних закладах	7
<b>Бугера Ю. Ю.</b>	Залежність процесу соціалізації розумово відсталих молодших школярів від особливостей сформованості уваги	15
<b>Вержиковська О. М.</b>	Роль соціокультурних умов у генезі легкого психічного недорозвитку	23
<b>Гаврилов О. В.</b>	Соціально-педагогічні погляди на дітей з аутичними порушеннями	31
<b>Голенко В. І.</b>	Особливості розвитку самооцінки заїкуватих дітей	37
<b>Засць С. С.</b>	Соціальна адаптація знедолених дітей у другій половині XIX століття: на прикладі педагогічної діяльності І. Радецького	43
<b>Коляда Н. М.</b>	Дитячий рух як соціально-педагогічна система: понятійний аспект	50
<b>Кузьміна О. В.</b>	Концептуальні основи формування соціальної компетентності, як складової життєвої компетентності, учнів інтернатних закладів.	56
<b>Мельник Ж. В.</b>	Теоретичний аспект проблеми соціалізації особистості дошкільника	63
<b>Плахотнік О. В., Шипіцина І.</b>	Теоретичні засади поняття соціокультурного простору та його вплив на соціалізацію студентської молоді	69
<b>Приданнікова О. М.</b>	Вплив тривожності на успішність адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів	78
<b>Сас О. О.</b>	Формування життєвої компетентності дітей 6-7 річного віку в процесі соціально-рольової взаємодії	87
<b>Славіна Н. С.</b>	Особливості дитячо-батьківських відносин в неповних сім'ях	94
<b>Фарус М. М., Гаврилюк Л. П.</b>	Переваги сім'ї у процесі формування здорового способу життя	98

**СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З  
ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ**

<b>Безносок О. О., Спіріна Т. П.</b>	Формування соціокультурних цінностей особистості як соціально-педагогічна проблема	103
<b>Бугрій В. С.</b>	Роль краєзнавства у процесі соціалізації учнів загальноосвітніх шкіл України	111
<b>Гаврилюк Л. П., Груба Т. М. Гончарук Н. М.</b>	Соціально-педагогічна робота з сім'ями, у яких виховуються „важкі” підлітки Деякі прийоми психологічної корекції вербальних комунікативних навичок розумово відсталих підлітків, ізольованих у колективі однолітків	116 121
<b>Грибан Г. В.</b>	Формування національної свідомості в учнів у процесі вивчення мов., та літератури	131
<b>Коган О. В.</b>	Особливості формування прийомних сімей, як альтернативної форми опіки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування	137
<b>Куб'як Н. І</b>	Педагогічні умови попередження занедбаності дітей молодшого шкільного віку/з дистантних	146
<b>Масловська М. В.</b>	Українське народознавство як етнокультурний компонент національної освіти	151
<b>Мельник Л. П.</b>	Інтегративна діяльність соціального педагога як умова роботи у мікросоціумі	156
<b>Мілевська О. П.</b>	Логотренінг як форма роботи зі стимуляції у дітей мовленнєвих механізмів різного рівня	165
<b>Москалюк О. І.</b>	Важковиховувані підлітки у роботі соціального педагога	175
<b>Овод Ю. В.</b>	Інформаційно-комунікаційні технології навчання у професійній діяльності педагога	180
<b>Опалюк О. М., Опалюк Т. Л.</b>	Технологічні особливості соціального патронажу сімей	186
<b>Петренко В. М., Абрамова К. А.</b>	Соціально-педагогічні технології в роботі з дитячими та молодіжними громадськими організаціями	194
<b>Попов О. А.</b>	Стратегії соціально-педагогічної профілактики дезаптації підлітків в умовах загальноосвітніх навчальних	200
<b>Рідкодубська Г. А.</b>	Особливості превентивних заходів девіантної поведінки молодшої людини	207

<b>Савіцька Г. Т.</b>	Особливості формування морально-етичних норм поведінки в розумово відсталих учнів в процесі соціально-побутового опитування	212
<b>Синюк Н. В.</b>	Соціально-педагогічна профілактика вживання наркогенних речовин	217
<b>Сметанюк Т. І.</b>	Волонтерська діяльність в громадських організаціях	225
<b>Сопетик М. М., Гаврилюк Л. П.</b>	Педагогічні аспекти формування громадянськості особистості: з досвіду роботи у міському ліцеї №2 м. Чернівців	232
<b>Чайковська О. М.</b>	Психологічні аспекти профілактики девіантної поведінки у підлітків	240
<b>Шатковський Ю. А.</b>	Аналіз сучасних методик профілактики вживання наркотичних речовин молоддю	245
<b>Шоліна Т. В.</b>	Громадянське виховання як обов'язкова умова становлення людини в соціумі (в освітніх поглядах Степана Смаль-Стоцького)	253

#### **ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ В СИСТЕМІ ОСВІТНІХ ТА ПОЗАОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ**

<b>Вайнола Р. Х.</b>	Творчий розвиток майбутніх соціальних педагогів у процесі професійно-орієнтованої практики	258
<b>Вергунова В. С.</b>	Теоретичне обґрунтування критеріїв та показників сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у майбутніх учителів початкових класів музики	267
<b>Герасимова І. Г.</b>	Соціальна спрямованість підготовки студентів магістратури до виховної роботи зі студентською молоддю	272
<b>Дідик Н. М.</b>	Комунікабельність як професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутніх психологів	278
<b>Кобилянська Л. І.</b>	Вузівська підготовка соціальних педагогів до виконання гувернерських функцій	288
<b>Ковальчук І. В.</b>	Викладання етнопедагогіки майбутнім соціальним педагогам	296
<b>Ковальчук О. В.</b>	Підготовка соціальних педагогів до анімаційної діяльності в сфері організації дозвілля дітей та молоді	302

- Козак А. В.** Теоретичні аспекти використання 307  
інтерактивних технологій у навчальному  
процесі школи
- Кочурська І. В.** Соціальний аспект професійної підготовки 314  
майбутніх педагогів-музикантів в умовах  
тендерних змін
- Марчій-Дмитраш  
Т. М.** Модель підготовки майбутніх учителів 319  
іноземних мов до організації дидактичних  
ігор
- Пірожак С. В.** Зарубіжна реформаторська педагогіка 325  
кінця XIX - початку XX століття та її вплив  
на виховний процес
- Платаш Л. Б.** Вимоги до фахової підготовки педагога у 330  
спадщині Омеляна Поповича
- Поліщук В. А.** Основні тенденції модернізації системи 334  
професійної підготовки соціальних  
працівників у країнах Європи
- Поліщук Ю. Й.** Проблеми підготовки майбутніх 343  
соціальних педагогів до участі у  
педагогізації позашкільного соціуму
- Попик Ю. В.** До питання професійного самовизначення 349  
майбутніх соціальних педагогів
- Поснова Т.** Модернізація вузівського навчально- 355  
виховного процесу: формування  
громадянської позиції студента
- Постевка Г. Л.** Місце артпедагогіки в професійній 364  
підготовці майбутніх соціальних педагогів  
у ВНЗ
- Романовська Л. І.** Роль майбутніх учителів у соціально- 369  
педагогічній підтримці діяльності сучасних  
дитячих громадських об'єднань
- Сербалюк Ю. В.,  
Співак В. І.** Особливості підготовки майбутнього 377  
соціального педагога до сценарно-  
режисерської роботи
- Сокольська Л. П.** Використання деяких активних та 383  
інтерактивних методів навчання в практиці  
роботи з майбутніми соціальними  
педагогами
- Чеканська О. А.** Становлення психологічних поглядів 388  
подільського вченого В.В.  
Зеньковського (кінець XIX - початок XX ст.)
- Шанскова Т. І.** Сучасні тенденції професійної підготовки 395  
майбутніх соціальних педагогів при  
здобутті другої вищої освіти

## Розділ 1 ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

УДК 364-78:373.3

*С.В. Андрійчук*

### **ПРОФІЛАКТИКА СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

У статті автор визначає поняття і специфіку соціальної дезадаптації, аналізує стан соціальної дезадаптації першокласників у загальноосвітніх навчальних закладах на основі проведеного ним дослідження у перших-других класах міста Чернівці. Виділено також основні напрями профілактики дезадаптивної поведінки в діяльності соціального педагога та методи роботи, які може використовувати спеціаліст у роботі на різних рівнях соціальної профілактики дезадаптації дітей молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** соціальна адаптація, соціальна дезадаптація, дезадаптованість, соціалізація, соціальна профілактика.

Актуальність проблеми. У сучасних умовах демократизації та гуманізації шкільної освіти все більш актуальним стає створення шкільного середовища, яке б могло якнайповніше задовольнити потреби дитини у пізнавальному, фізичному та у соціальному розвитку. Таке середовище є особливо необхідним для дітей шестирічного віку, що тільки переступають поріг школи, стаючи на новий щабель свого особистісного та психічного розвитку. Але багато дітей уже через тиждень-другий навчання у загальноосвітньому навчальному закладі, коли проходить відчуття новизни та зацікавленості, розчаровуються та не мають бажання відвідувати заняття. Знижується їх пізнавальна активність, погіршується психоемоційний стан, нерідкими стають соматичні розлади (порушення сну, втрата апетиту, зниження психоемоційного тону). Причиною такої свосвідної “деградації” психологи та педагоги називають несформованість психологічної готовності дитини до навчання у школі, а наслідком стає шкільна, а з часом і соціальна дезадаптація особистості. Соціальна дезадаптація може у майбутньому стати причиною різноманітних проявів девіантної поведінки особистості, алкоголізму, токсикоманії, наркоманії,

проституції тощо. Логічним і закономірним є висновок про те, що набагато менше зусиль і набагато більше користі принесе вчасна профілактична робота з попередження причин даних негативних соціальних явищ, аніж їх викорінення чи корекція.

Проблема соціальної дезадаптації особистості є об'єктом дослідження педагогів, психологів, соціальних педагогів. Про ускладнення процесів соціальної адаптації при зміні гри, як провідного виду діяльності дошкільника, на навчальну діяльність молодшого школяра вказували у своїх працях Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, Б.Г. Ананьєв, А.В. Петровський та багато інших педагогів. Дослідження проблем соціальної адаптації особистості знаходимо у працях Ф.Б. Березіна, Ю.А. Александровського, Г.О. Балла, М.І. Боришевського, І.С. Булаха, П.С. Кузнецова, К.О. Абульханової-Славської, Ю.У. Гана, О.І. Зотової, О.Ф. Колісецької, С.М. Рули та інших. Але у психолого-педагогічній літературі досить мало уваги звертається на профілактичну роботу соціального педагога, психолога з дезадаптованими дітьми шестирічного віку, що і зумовило вибір теми статті.

Мета статті - визначити складові соціальної дезадаптації дітей шестирічного віку, виділити та проаналізувати основні напрями профілактики соціальної дезадаптації першокласників.

Поняття „соціальна дезадаптація особистості” увійшло в науковий обіг порівняно недавно, незважаючи на поширеність та актуальність цього явища для психолого-педагогічної практики. Тривалий час соціальну дезадаптацію розглядали в рамках досліджень механізмів пристосування різних підструктур організму в цілому чи його окремих систем до умов навколишнього середовища, тобто не відділяли від поняття адаптації (дослідження І.П. Павлова, Г. Сельє, тощо).

У процесі соціалізації (тобто у процесі послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується активним засвоєнням та відтворенням соціального досвіду внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах [2, с.21 ]) людина адаптується до багатьох спеціальних середовищ: сім'я, дитячі навчально-виховні установи, навчальні заклади, нові поселення, групи спілкування тощо. За своє життя індивід оволодіває різними формами діяльності, виконує різні соціальні ролі. У соціальній педагогіці та в соціальній роботі такий вид пристосування людини у суспільстві визначається як соціальна адаптація.

Соціальна адаптація - процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи; діяльність, спрямована на засвоєння стабільних соціальних умов,



прийняття норм і цінностей нового соціального середовища [3, с. 18].

Таким чином, під поняттям соціальної адаптації особистості ми розуміємо умовний показник, на основі якого визначається міра її пристосування до умов соціального середовища, що змінюється.

Соціальна дезадаптація у науковій літературі розглядається як процес, протилежний соціальній адаптації особистості.

Дезадаптація - невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу (можливостей) людини вимогам ситуації життєдіяльності, що, в свою чергу, не дозволяє їй адаптуватися в умовах середовища її існування [4, с. 12]. Соціальна дезадаптація, за визначенням М.А. Галагузової, - процес втрати особистістю чи несформованості у неї соціально значущих якостей, які перешкоджають успішному пристосуванню до умов соціального середовища [5, с.382].

Стан дезадаптації особистості можна розглядати з двох точок зору. По-перше, як відносно короткочасний ситуативний стан, що є наслідком впливу нових, незвичних подразників середовища, що змінилося, і сигналізує про порушення рівноваги між психічною діяльністю і вимогами середовища. У цьому значенні дезадаптація є необхідним складовим компонентом адаптаційного процесу. По-друге, дезадаптація може бути достатньо складним та тривалим психічним станом, викликаним функціонуванням психіки на межі її регуляторних та компенсаторних можливостей чи в позамежевому режимі, що виражається у неадекватному реагуванні і поведінці особистості [6, с.91-92].

Варто звернути увагу на те, що порушення адаптованості виникають під впливом різких змін умов життя особистості, звичного для неї оточення, наявності стійкої психотравмуючої ситуації. Особливо часто такі прояви спостерігаються у навчанні та вихованні дітей молодшого шкільного віку,- адже саме у цей період настає новий етап соціалізації дитини: вона не тільки змінює провідний вид діяльності з ігрової на навчальну, але й стає на якісно новий щабель особистісного розвитку, значно розширюючи і поглиблюючи свої зв'язки з соціальним середовищем через спілкування поза закритим простором сім'ї чи дошкільного навчального закладу, через опанування новими соціальними ролями. Початковий етап шкільного життя дитини є сензитивним не лише для формування мотивів навчання, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів, розвитку продуктивних навичок навчальної роботи, а й розкриття індивідуальних особливостей і здібностей; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції; становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності до себе та оточуючих; морального розвитку; розвитку навичок спілкування з однолітками, встановлення міцних дружніх

контактів тощо.

Досить часто у загальноосвітніх навчальних закладах можемо спостерігати ситуацію, за якої навіть при відповідних фізіологічних та психологічних можливостях дитина не може опанувати навчальний матеріал, втрачає інтерес до школи, замикається в собі. Порушення гомеостатичної рівноваги особистості призводить до її дезадаптованості. Такий стан поглиблюється різкою зміною „соціальної ситуації розвитку” особистості - віковою кризою 6-ти років.

За таких умов ми приходимо до висновку, що ступінь соціальної дезадаптації дитини шестирічного віку є прямо пропорційний ступеню її готовності до навчання у школі. У свою чергу, готовність дитини до навчання у школі є структурним утворенням і включає морфогенетичну, психологічну та соціальну готовність.

Морфогенетична готовність першокласника до шкільного навчання - це стан здоров'я дитини (фізіологічна зрілість), рівень її фізичного розвитку (у тому числі рівень сформованості дрібної моторики), біологічний вік.

Психологічна готовність дитини до навчання у школі, згідно концепції Т. Дукевич та Л. Кузнецової, включає мотиваційний, пізнавальний, вольовий та емоційний компоненти. Під мотиваційною готовністю молодшого школяра розуміють бажання вчитися, його ставлення до школи і до навчання як до відповідальної діяльності, її розвиток передбачає формування правильних та різнобічних уявлень про школу, про шкільні вимоги, що є, з одного боку, завданням батьків дитини, а з іншого — завданням дошкільного навчального закладу. Готовність до шкільного навчання з боку інтелектуального розвитку дитини полягає, по-перше, у рівні розвитку пізнавальних процесів, у якісних особливостях дитячого мислення; по-друге, у запасі знань про навколишню дійсність, що має за мету розвиток пізнавальних процесів дитини - пам'яті, сприймання, мислення, уяви у процесі спілкування з дорослими. Навчання у школі змінює структуру процесу засвоєння знань, роблячи його цілеспрямованим, свідомим, довільним. Вольова готовність дитини до шкільного навчання - це міра її довільності в організації своєї пізнавальної діяльності. Показниками емоційної готовності до навчання виступають здатність дитини переживати свої успіхи і невдачі при виконанні завдань - радість від успішного вирішення, занепокоєння при виникненні труднощів, почуття сумніву, подиву тощо.

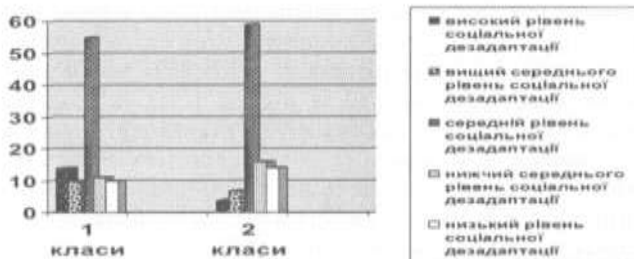
Соціальна готовність до шкільного навчання передбачає певний розвиток соціальної компетентності шестиліток, розвиток комунікативних навичок, вміння будувати стосунки з ровесниками і з дорослими [1, с.5].

З метою визначення ступеня дезадаптованості дітей шестирічного віку нами було проведено дослідження на базі загальноосвітніх навчальних закладів №3 і №6 м. Чернівців. Було розроблено програму дослідження, що включила в себе методики для дослідження усіх проаналізованих вище компонентів готовності до шкільного навчання. Проводилася робота з дітьми (діагностування, бесіди, спостереження), а також з батьками та учителями-класоводами, які мають можливість спостерігати за дітьми у неформальних (позанавчальних) та формальних (навчальних) ситуаціях. У дослідженні взяло участь 135 першокласників, 153 учні другого класу та 117 батьків учнів шестирічного віку.

Морфогенетична готовність дітей до шкільного навчання визначалася на основі аналізу соціальних карток дітей (з часом на їх основі формуються соціальні паспорти) та медичних довідок. Психологічна готовність дитини до навчальної діяльності визначалася через проведення комплексу діагностичних методик для виявлення рівня розвитку сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви; паралельно проводилася діагностика розвитку дрібної моторики дітей та рівень їх комунікативної компетентності. Соціальну готовність дитини до навчання у школі було визначено за допомогою адаптованого варіанту соціометричної методики Дж. Морено, за результатами якої можна визначити соціометричний статус дитини у класі і ступінь комфортності її у школі (що у дітей цього віку асоціюється із класом). Дані обстеження дітей було обговорено з класоводами, вони співставлялися з анкетними даними, отриманими в результаті опитування батьків. На основі узагальнення отриманих в процесі дослідження даних ми отримали показники, подані у вигляді діаграми.

*Діаграма 1*

**Порівняльна характеристика дезадаптованості учнів першого та другого класів загальноосвітніх навчальних закладів №3 і №6 м. Чернівців**



Таким чином, можна стверджувати, що на початковому етапі навчання у школі (жовтень-грудень) у майже у чверті дітей першого класу спостерігається високий і вищий середнього рівень соціальної дезадаптації, що за рік (див. показники рівня соціальної дезадаптації учнів 2 класу) знижується у 2,5 рази. За таких умов робота вчителя початкової школи ускладнюється не тільки необхідністю передати дітям елементарні знання про навколишній світ, сформувати уміння та навички читання, письма і лічби, але й потребою в усуненні негативної мотивації окремих школярів до навчання, дезадаптивних проявів поведінки, що негативно впливає не тільки на окрему дитину, котра проявляє дезадаптацію, але й на увесь клас. Саме тому на перший план виступає профілактика дезадаптивної поведінки молодших школярів, яку повинні здійснювати не тільки вчителі-класоводи, соціальні педагоги і психологи загальноосвітніх навчальних закладів, а насамперед батьки та вихователі дошкільних навчальних закладів, де дитина отримує первинне уявлення про школу і починає формувати своє ставлення до неї.

Соціальна профілактика - це комплекс економічних, політичних, правових, медичних, психолого-педагогічних заходів, спрямованих на попередження, обмеження, локалізацію негативних явищ у соціальному середовищі [3, с. 18]. Профілактика соціальної дезадаптації молодших школярів, виходячи із вказаного визначення, передбачає реалізацію заходів, спрямованих на попередження, обмеження, локалізацію соціальної дезадаптації дитини у шкільному та позашкільному середовищі.

У практиці соціально-педагогічної роботи розрізняють первинну, вторинну і третинну профілактику соціальної дезадаптації особистості. Первинна профілактика носить, як правило, інформаційний характер. Вона включає надання батькам інформації про причини та наслідки дезадаптаційних процесів особистості. Елементи первинної профілактики дезадаптації можна простежити ще під час навчання дитини у дошкільних навчальних закладах, коли вона пристосовується до нового режиму дня, розвиває вміння працювати у групі, коли батьки чи вихователь роблять спроби навчити дитину структурувати свій час. Вторинна профілактика спрямована на обмеження поширення окремих негативних явищ, що мають місце у суспільстві чи соціальній групі. Науковці та практики пояснюють успішність адаптації дітей до навчання у школі різними факторами, як зовнішніми (визначаються умовами соціального середовища та протіканням навчальної діяльності), так і внутрішніми (пов'язаними з індивідуальними особливостями розвитку особистості дитини). Шкільний соціальний педагог в рамках вторинної профілактики аналізує зовнішні і внутрішні детермінанти соціального

життя дитини і, виходячи з цього аналізу, визначає дітей, що входять у так звану „групу ризику” - дітей, що мають схильність до дезадаптації. На думку Н.А. Ринкової, можна виділити наступні групи дітей, які мають підвищений ризик розвитку дезадаптивних форм порушення поведінки: діти, що виховуються у сім'ях з різним рівнем соціальної дезадаптації; діти з високою спадковою схильністю до психічних чи психосоматичних захворювань; діти з гіпердинамічним синдромом; діти, котрі перебувають в умовах деривації; діти, що виховувалися (виховуються) в умовах гіперопіки з боку батьків, близьких, вихователів [6, с. 93].

Заходи вторинної профілактики не зводяться до виховних дій на дитину у школі; до цієї роботи залучаються батьки дитини, спільно з ними розробляється індивідуальна програма роботи з дитиною, де узгоджуються виховні впливи батьків, вчителя-класовода, соціального педагога, психолога, за потреби і лікаря. Третинна профілактика дезадаптації дітей молодшого шкільного віку - комплекс соціальних, освітніх та медико-психологічних заходів, покликаних відновити особистісний та соціальний статус школяра, що вже проявляє ознаки дезадаптованості. Така робота є досить складною і потребує узгоджених і скоординованих зусиль усіх спеціалістів, залучених до роботи з дитиною. Як правило, третинної профілактики дезадаптації потребують діти з неблагополучних сімей, діти, у яких несформована психологічна готовність до навчання у школі, а такі діти, що проявляють дезадаптацію внаслідок гіперопіки або гіпоопіки з боку батьків.

Таким чином, соціальний педагог загальноосвітнього навчального закладу виступає не тільки консультантом з питань профілактики соціальної дезадаптації учнів, не лише бере активну участь у індивідуальній роботі з дезадаптованою дитиною, але є також організатором та координатором профілактичної роботи школи, спрямованої на попередження, обмеження та згладжування дезадаптивних проявів поведінки школярів.

Основними напрямками профілактики дезадаптивної поведінки в діяльності соціального педагога, з точки зору М.В. Шакурової, є:

- рання діагностика дітей „групи ризику”;
- консультативно-роз'яснювальна робота з батьками, педагогами;
- мобілізація виховного потенціалу середовища, робота з контактними групами дитини, у тому числі і з сім'єю;
- організація корекційно-реабілітаційної діяльності залежно від рівня дезадаптації, залучення необхідних спеціалістів, звертання за допомогою до спеціалізованих закладів, центрів, служб;
- патронаж дезадаптованих дітей;
- розробка і реалізація цільових програм і технологій, спрямованих на профілактику і корекцію порушень у поведінці дитини [6, с.93].

Та не тільки соціальний педагог загальноосвітнього навчального закладу повинен брати на себе відповідальність за профілактику соціальної дезадаптації учнів молодшого шкільного віку. Лише за умови добре продуманої, злагодженої роботи соціальних педагогів, психологів, вчителів початкових класів та батьків дитини буде забезпечено оптимальне соціальне середовище розвитку дитини, у якому вона почуватиме себе комфортно.

### **Список використаних джерел**

1. Готовність дитини до навчання: Психологічний інструментарій / У поряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. - К.: Мікрос-СВС, 2003,- 112с.
2. Зайченко І. До питання про понятійно-категоріальний апарат соціальної педагогіки / І. Зайченко // Ідеї опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці: Збірник наукових праць / Івано-Франківськ, 2005. — 340 с. - С.20-26.
3. Пенішкевич Д.І., Тимчук Л.І. Соціальна педагогіка: Модульна технологія вивчення курсу. Навчальний посібник / Д.І. Пенішкевич, Л.І. Тимчук. - Чернівці: Рута, 2007. - 33бс.
4. Словарь по социальной педагогике: Учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений / [авт. - сост. Л.В. Мардахаев]. - М.: Академия, 2002. — 368 с.
5. Социальная педагогика: Курс лекций / Под ред. М.А. Галагузовой. Галагузова / Минненур Ахметхановна Галагузова- М.: Владос, 2000.-416 с.

Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога /Марина Викторовна Шакурова- М.,2002. - С.89-93.

At the article the author determines concept and specific character of social dezadaptation, analyzes the state of the social deadaptation of the first-graders of sacondary educational institutions on basis of the investigation in the first-second classes of Chernovtsy conducted by it. It is also described the basic directions of the preventive maintenance of dezadaptation behavior into the activity of social pedagog and the methods of operation, which the specialist in the work at the different levels of the social preventive maintenance of the deadaptation of the children of low-order school age can use.

**Keywords:** social adaptation, social deadaptation, socialization, social preventive maintenance.

*Отримано 26.01.2010*

УДК 376-056.36:37.035

Ю.Ю. Бугера

### ЗАЛЕЖНІСТЬ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ВІД ОСОБЛИВОСТЕЙ СФОРМОВАНОСТІ УВАГИ

У даній статті розкривається залежність процесу соціалізації розумово відсталих молодших школярів від особливостей сформованості уваги.

**Ключові слова:** соціалізація, розвиток, увага, розумово відсталі діти, соціальна адаптація.

Серед проблем, що стоять перед нашим суспільством, надзвичайно важливою є проблема корекційного навчання, виховання та розвитку дітей з психофізичними особливостями, у форматі соціалізації.

Особливого значення проблема соціалізації набуває щодо дітей з порушеннями розвитку, оскільки найважливішою метою спеціального педагогічного впливу є підготовка цих дітей до самостійного життя у суспільному середовищі, що є можливим за умови соціалізації.

Існують спільні ознаки між соціалізацією і розвитком - процесом у результаті якого відбувається зміна (перехід до вищого стану) якостей особистості. Ці поняття не протиставляються і не ототожнюються, а взаємодоповнюються.

Процес соціалізації охоплює всі можливості прилучення до культури, виховання й навчання, за допомогою яких дитина набуває соціальної природи і здібності брати участь у соціальному житті. У цьому процесі задіяне все оточення індивіда: сім'я, сусіди, ровесники, вихователі і вчителі, засоби масової інформації, тощо. Відомо, що соціалізація — не одноразовий чи короткотривалий процес; вона здійснюється протягом усього життя людини — від дитинства через зрілість і до старості включно. Умови життя людини, а значить, і вона сама постійно змінюються, вимагаючи входження у все нові й нові соціальні ролі і відповідних змін статусу (як от перехід від статусу дошкільця до статусу школяра)

Л.М. Шипіциною, Г.Ф. Нестеровою, С.М. Безухою, А.М. Волковою. доведено доцільність соціалізації та інтеграції дітей, підлітків і молоді з вадами розумового розвитку в суспільство. С. Курінна, І. Печенко займалися питаннями організаційно-педагогічних аспектів соціалізації молодших школярів у різних умовах життєдіяльності, а особливості підготовки педагогів до соціалізації молодших школярів в умовах освітнього простору розглядала С. Літвіненко та інші.

Основною формою реалізації процесу соціалізації є соціальна адаптація, що характеризується як вид взаємодії особи із соціальним середовищем [5].

У спеціальній психолого-педагогічній літературі поняття „адаптація” включає сукупність різних видів діяльності. Дослідники виділяють: професійну (А.М. Висоцька, В.Ю. Карвяліс, К.М. Турчинська), соціально-трудова (В.І. Бондар, А.С. Раку), побутову (А.Р. Малляр, Г.В. Цікото), психологічну (Н.Л. Коломінський, А.М. Кузнецов, Т.М. Лазоренко) адаптацію, але їх співвідношення розуміють по-різному. У цих дослідженнях зазначається, що труднощі адаптації учнів допоміжної школи зумовлені недорозвиненням пізнавальної діяльності, низьким рівнем трудової та соціальної зрілості, бідністю життєвого й соціального досвіду поведінки, відсутністю настанови на спілкування й контакти, недорозвиненням мотиваційної сфери та інфантилізмом, порушенням зв'язків наступності між суб'єктивним досвідом і засвоєваними знаннями [3].

Що стосується молодшого шкільного віку, а він саме є періодом входження дитини в шкільне життя, періодом соціально-психологічної адаптації дитини до нових умов. Проблемі готовності до шкільного навчання приділяється значна увага в методологічних, теоретичних експериментальних і прикладних дослідженнях педагогів, психологів, фізіологів: Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Н.І. Уткіної, Р.В. Овчарової, Д.Б. Ельконіна та інших. На їх думку дитина, що вступає до школи повинна бути готова у фізіологічному і соціальному відношеннях, вона повинна досягнути певного рівня розумового і емоційно-вольового розвитку.

Знаходження шляхів, подолання шкільної дезадаптації є важливою проблемою теорії психологічної науки і педагогічної практики, оскільки, дезадаптація молодших школярів, заважає соціалізації дитини, гармонійному розвитку особистості, перешкоджає подальшій успішності у навчанні, загальній соціально-психологічній адаптації. Однак в сучасній літературі недостатньо методичних розробок, які допомогли б психологу грамотно і ефективно побудувати роботу з профілактики і корекції психологічної дезадаптації першокласників в допоміжній школі.

Отже, адаптація молодших школярів є складним соціально зумовленим явищем, для якого характерна діалектично суперечлива єдність трьох рівнів адаптивної поведінки дитини: біологічного, психологічного та соціального.

У такому контексті соціальна адаптація розглядається як вид взаємодії особистості (або соціальної групи) із соціальним середовищем, під час якої узгоджуються вимоги й очікування її учасників та яка містить решту рівнів взаємодії: біологічний, психологічний та ін. А отже, шкільна адаптація перебуває в тісному взаємозв'язку з соціальною, особливо для учнів молодших класів.



В дослідженнях І.Г. Єременка, Б.І. Пінського доведено і експериментально підтверджено причини труднощів адаптації учнів допоміжної школи, які пов'язані з порушенням зв'язків між суб'єктивним досвідом і засвоюваними знаннями, що тільки формуються.

Л.С. Вавіна, І.Г. Єременко, Г.М. Марсіянова описували три рівні психологічної готовності: інтелектуальний, мовленнєвий, особистісний [3].

Найбільш значущим є інтелектуальний фактор. Специфіка якого полягає в швидкості його прояву при засвоєнні програмового матеріалу розумово відсталими першокласниками. Інші фактори безпосередньо впливають на успішний розвиток інтелектуального фактору і психологічної готовності в цілому.

Інтелектуальний фактор включає такі структурні одиниці: рівень розвитку пізнавальної діяльності, ступінь розумового засвоєння знань, входження в новий вид діяльності тощо.

Виходячи з вищесказаного сформованість інтелектуального фактору залежить від рівня розвитку психічних процесів — сприймання, уваги, пам'яті та мислення.

Очевидно, що увага в навчальному процесі являється одним із основних психологічних факторів, що впливають на успішність, особливо це стосується молодших школярів. В дослідженнях вчених І.Л. Баскакова., С.В. Вахрушев., В.А. Гавриленко, Л.В. Череможкина та інших вказується на її значиму роль в різних видах діяльності, зокрема, в процесі засвоєння знань, оволодіння навичками та вміннями.

Отже, успішність в навчанні і в оволодінні тою чи іншою діяльністю залежить в значній мірі від уваги дитини, оскільки, увага є неспецифічною основою психічних процесів. Психологи (Гальперін П.Я., Рубінштейн С.Л. та інші), увазі відводять ключову роль в регуляції психічних процесів і пізнавальної діяльності на всіх етапах індивідуального розвитку. Найважливішими її функціями є регулювання і контроль психічної діяльності. Вона завжди включена в діяльність, є важливою умовою її продуктивності і виступає в поєднанні з іншими психічними процесами - пізнавальними, емоційними, вольовими.

Велика заслуга у теоретичному вивченні уваги дітей належить М.Ф. Добриніну, Н.Ф. Рибалко, Є.О. Мілерян, І.В. Страхову, та іншим, які, зокрема, вказували на регулюючу функцію уваги в психічній діяльності людини.

Вплив уваги на якість сприйняття, швидкість, точність, міцність, тривалість запам'ятовуваного матеріалу з'ясували у своїх працях Б.Г. Ананьєв, С.П. Бочарова, В. Вундт інші.

Роль окремих властивостей уваги в процесі навчання досліджували І.Л. Баскакова, В.О. Бодрова, Р.П. Лаптієва, М.М. Лила, Ю.П. Рождественський та інші.

Дослідженням закономірностей та особливостей розвитку уваги у дітей з розумовою відсталістю займалися такі дослідники як: І.Л. Баскакова, С.В. Лієпінь, Л.І. Переслені та інші, зокрема, ними було виявлено, що у даній категорії дітей спостерігаються суттєві відхилення у розвитку уваги та її властивостей.

Отже, увага - це процес надзвичайно важливий і складний. Найбільш поширене визначення говорить нам про те, що увага - це орієнтація всіх пізнавальних процесів на виконання завдань та дій. Вона забезпечує організований і цілеспрямований відбір інформації що поступає, вибірково і тривалу зосередженість психічної активності на об'єкті чи діяльності. А також направленість і вибірковість пізнавальних процесів. Увагою визначається точність і деталізація сприймання, вибірковість пам'яті, направленість і продуктивність мислення і уваги.

Таким чином, від уваги залежать якість і результати функціонування всієї пізнавальної системи.

Виділяють мимовільну, довільну та післядовільну увагу. Мимовільна увага виникає в процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем без її свідомого наміру і без будь-яких вольових зусиль з її боку [6;8]. Її викликають подразники які мають такі властивості: новизну, раптовість дій, силу, контраст об'єкта з фоном тощо. А довільна увага - це увага, яку особистість свідомо викликає, спрямовує і регулює. За допомогою довільної уваги здійснюється регуляція активності, прогнозування, контроль і корекція дійсності. Вона розвивається у процесі виховання і самовиховання. Довільна увага виникає на основі мимовільної, але вона може перейти в мимовільну при зміні мотивації діяльності, зокрема при виникненні інтересу до неї.

М. Добринін виділяє ще післядовільну увагу - цілеспрямована, і не потребує вольових зусиль для свого підтримання. Її виникнення збільшує тривалість зосередження на діяльності, сприяє зменшенню втоми і підвищенню продуктивності праці [6].

Рівень розвитку уваги у учнів допоміжної школи досить низький. Розумово відсталі діти дивлячись на об'єкти чи їх зображення, не помічаючи при цьому притаманних їм важливих елементів.

Першою причиною недостатності рівня розвитку уваги у розумово відсталих дітей є коливання психічної активності, що являється проявом летючих, короткочасних фазових станів в корі головного мозку, тобто через швидку виснаженість психічної активності. Ця виснаженість спостерігається не тільки до кінця дня, вона може настати на першому уроці після деякого розумового напруження. Падіння і коливання тону психічної активності може бути у кожного школяра з ослабленою нервовою системою, однак у багатьох учнів допоміжної школи вони виникають постійно і дуже часто.

За даними Е.С. Мандрусової, церебрастенічні стани спостерігаються у дітей з розумовою відсталістю, що призводить до значних труднощів

засвоєння знань. Коливання уваги заважають їм засвоювати програму допоміжної школи.

В дослідженнях М.С. Певзнер на основі клінічних та патофізіологічних даних було показано, що ведучим порушенням вищої нервової діяльності у розумово відсталих дітей є патологічна інертність нервових процесів.

Дещо інший підхід щодо недоліків уваги запропонований П.Я. Гальперінім. Він не відкидає, що однією з причин слабкості уваги є неповноцінність нервових процесів. Разом з тим він розглядає увагу як навичку, що формується. Виходячи з такого розуміння уваги, згідно з яким увага - це інтеріоризована, автоматизована, скорочена та випереджальна дія контролю. Відповідно виховання її зводиться до формування та удосконалення самоконтролю, аж до автоматизації[6]

В учнів з порушеннями інтелекту порушена як мимовільна, так і довільна увага. Для них характерною є пасивна мимовільна увага, яка супроводжується надмірним відволіканням. В одних дітей даної категорії через 10-15 хвилин роботи спостерігається надмірна рухливість. Інші стають в'ялими і пасивними.

В цілому їх увага характеризується низкою порушень: незначним обсягом, слабкою стійкістю та переключуваністю, недостатньою довільністю.

Обсяг увага - це та кількість одночасно охоплених увагою об'єктів.

Характеризуючи властивості уваги розумово відсталих школярів, можна відзначити, що вони мають знижену здатність до її розподілу, що має місце при одночасному виконанні двох або більше видів діяльності.

Коли їм пропонується виконати якусь діяльність одночасно з виконанням іншого завдання, то учні частіше не справляються з поставленою задачею. У процесі спеціального колекційного навчання у розумово відсталих дітей підвищується здатність до розподілу уваги, але при виконанні різних завдань знижується рівень її стійкості.

Також важливою властивістю уваги є її переключення - довільне перенесення уваги з одного об'єкта на інший. Виявлено, що молодші школярі успішніше виконують завдання, що потребують переключення уваги під час роботи з більш конкретним матеріалом, ніж абстрактним.

Молодші школярі з розумовою відсталістю мають значні труднощі переключення уваги з одного об'єкта на інший у зв'язку з патологічною інертністю процесів збудження та гальмування. Значна кількість різних видів діяльності, які вчитель використовує на уроці, викликає стомлюваність учнів, наслідком якої є несвідоме переключення уваги з одного завдання на інше, тобто відбувається відволікання уваги від виконання основної роботи.

У дослідженнях С.В. Ліпінь виявленні відмінності властивостей уваги у розумово відсталих дітей залежно від структури дефекту. Найменше відхилень уваги за показником обсягу, стійкості, розподілу та динаміки є у дітей з неускладненою формою олігофренії. У розумово

відсталих школярів з переважанням процесів збудження над гальмуванням спостерігається значне відставання за показником якості, стійкості та розподілу уваги. У них виявлено відносно швидкий темп роботи, який супроводжується найбільшою кількістю помилок.

Діти з переважанням процесу гальмування мають нижчий показник стійкості уваги. Більшість з них не здатна до розподілу уваги. У цієї категорії дітей найвищий обсяг уваги труднощі адаптації учнів допоміжної школи зумовлені недорозвиненням пізнавальної діяльності, низьким рівнем трудової та соціальної зрілості, бідністю життєвого й соціального досвіду поведінки, відсутністю настанови на спілкування й контакти, недорозвиненням мотиваційної сфери та інфантилізмом, порушенням зв'язків наступності між суб'єктивним досвідом і засвоєваними [7].

У фундаментальних дослідженнях К.Р. Лурія та Є.Д. Хомської розглядається нейрофізіологічні основи уваги. В дослідженнях Є.Д. Хомської особливе значення надається селективній увазі [6;8]. Це увага що передбачає відбір і утримання потрібної інформації. При селективній увазі необхідно відволікатися від інформації яка діє на аналізатори, але не відноситься до потрібної справи.

Умови компенсації уваги визначаються локалізацією порушень головного мозку та рівнем розвитку сенсорно-перцептивних процесів

При наявності патологічних впливів на рівні продовгуватого середнього мозку має місце швидке виснаження уваги, ослаблення концентрації і звуження об'єму. При відносній збереженості довільної регуляції уваги в більшій мірі порушується мимовільна увага. Відмічається можливість компенсації порушень уваги через організацію діяльності і мовленнєву регуляцію.

Ураження лімбічної системи призводить до значного ослаблення стійкості та зосередженості уваги. Механізм довільної регуляції уваги порушений, що значно знижує можливості компенсації.

Патологічні зміни на рівні медіобазальних відділів лобних і вискових ділянок супроводжується грубими порушеннями довільної уваги. При цьому спостерігається підвищена реактивність, розгальмованість, патологічне посилення мимовільної уваги. Мовленнєва регуляція, при цьому, не компенсує даних порушень уваги [1].

Найважливішою умовою компенсації порушень уваги при сенсорно-перцептивному дефіциті у дітей - збільшення сенсорного припливу в мозок. Встановлено, що під впливом сенсорного припливу (наприклад, сприймання музики) формуються стійкі міжцентрально зв'язки, що сприяє покращенню показників не тільки уваги, але й сприймання, пам'яті, емоційного стану тощо.

Наступною важливою умовою компенсації порушень уваги - формування її якостей в процесі діяльності. В увазі проявляється взаємозв'язок образу і діяльності. Рівень уваги визначає ступінь зрозумілості і чіткості змісту, на якому зосереджена пізнавальна

діяльність. Продуктивність діяльності залежить від рівня мотивації (закон Йеркса-Додсона), при підвищенні мотивації до певного рівня зростає і якість діяльності, але при цьому слід пам'ятати, що ще подальше підвищення мотивації призводить до зниження продуктивності. Підвищення мотивації можна досягти при неочікуваній появі стимулів та при зміні сенсорних завдань.

Однією з умов розвитку уваги дітей з сенсорно-перцептивним дефіцитом - оптимальна організація перцептивного поля. Порушення уваги спостерігаються при наявності перевантажень інформацією перцептивного поля і вимогами до дитини розподіляти увагу на великий об'єм зорових стимулів. Такі порушення уваги виявляються, наприклад, при розгляданні дітьми складних сюжетних картинок. Перцептивне поле не має бути перевантажене, обов'язково має включати емоційні компоненти і викликати інтерес у дітей [1; 6].

Нарівні зі структурою перцептивного поля велике значення мають характеристики стимулів, що знаходяться в ньому. Слід підбирати фізіологічно сильні стимули, які дитина може сприймати. Важливий рівень розрізненості ознак зображення: їх яскравість, насиченість кольорів, контрастність, рельєфність тощо. Значна інтенсивність стимулів сприяє полегшенню їх сприймання в різних частинах простору і формуванню навичок орієнтування уваги на ту, чи іншу область перцептивного поля, в якій знаходиться об'єкт. Обмеження часу пред'явлення стимулів виявляє дефіцит уваги. Тому, дозування часу демонстрації зображень в перцептивному полі також є однією з умов розвитку та компенсації уваги. Таким чином порушення уваги у дітей, що перенесли органічне ураження головного мозку, виражені досить сильно.

Отже, підсумовуючи вище сказане можна зробити висновок, що соціалізація - процес перетворення людської істоти на суспільний індивід, утвердження її як особистості, включення у суспільне життя, як активної і дійової сили. Розуміння взаємозв'язків та взаємопереходів процесів адаптації та соціалізації лягло в основу розробки адаптивно-розвиваючої концепції соціалізації. Сутність якої полягає в розгляді соціалізації як взаємодії людини, що триває все її життя, з навколишнім середовищем шляхом адаптації, що змінюють одна одну, у кожній зі сфер її життєдіяльності. Усяка адаптація як особлива діяльність людини, що пов'язана із засвоєнням чергової нової соціальної ситуації ( нової для конкретного індивіда), додає їй соціального досвіду і тим самим підвищує рівень її соціалізації. Подальша адаптація індивіда, спираючись на новий вищий рівень його соціалізації, відбувається ефективніше, сприяючи швидше підняти на чергову сходинку соціалізації. Під час сукупної взаємодії індивіда із соціальним середовищем здійснюється переміни в суспільстві в бік більшої орієнтації на людину, сукупність її соціальних інтересів. Отже, реалізується другий бік неподільного процесу соціалізації – соціалізація

суспільства. Очевидно, що соціальна адаптація і соціалізація - це нерозривні в своїй єдності процеси, що доповнюють один одного й мають у своїй основі (як і всяка взаємодія в природі) обмін інформацією, енергією та речовиною, проте різняться як змістовними, так і тимчасовими параметрами. Кожна адаптація збагачує соціальний досвід, полегшує подальшу соціалізацію дитини. Увага організовує всю психічну діяльність людини. Вона виявляється у психічних процесах, діяльності, супроводжує їх та характеризує їх динаміку. Розумово відсталим дітям притаманний низький рівень розвитку уваги, особливо довільної. Вони часто не можуть концентрувати свою увагу на чомусь, відволікаються, переключаячись на інші об'єкти.

Важливо те, що змін стану уваги розумово відстала дитина не помічає і не усвідомлює, що зумовлює труднощі адаптації учнів допоміжної школи, а відтак і негативно позначається на процесі соціалізації розумово відсталої дитини.

#### **Список використаних джерел:**

1. Дети со сложными нарушениями развития. Психологические исследования / Под ред. Л.П. Григорьевой. - М.: Издательство „Экзамен”, 2006. - 352с.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игунов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: диагностика, профилактика и коррекция. - СПб.: Питер, 2004. - 480 с.
3. Кузнецов А.М. Психологічні особливості адаптації розумово відсталих першокласників до навчання. - Автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.08 - К., 2002.- укр..
4. Матвеева М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку. Навчально-методичний посібник. - Кам'янець-Подільський, 2005. - 164 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія - К.: Академвидав, 2003.-446с.
6. Психологічна енциклопедія /Упор. О.М. Степанов. - К.: Академвидав, 2006. - 424 с.
7. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини. - К.: Знання, 2008. - 359 с.
8. Хрестоматія по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева. - М.: Узд-во МГУ, 1976.-305с.

The article reveals dependence process of socialization pupils of elementary school mentally detarded peculiarities formed attention.

**Keywords:** socialization, social adaptation, development, attention, mentally detarded, primary school children.

*Отримано 29.01.2010*

УДК 159.922.73

*О.М. Вержиховська*

## **РОЛЬ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВ У ГЕНЕЗІ ЛЕГКОГО ПСИХІЧНОГО НЕДОРОЗВИТКУ**

У статті розглянута проблема ролі соціокультурних умов у генезі легкого психічного недорозвитку.

**Ключові слова:** соціокультурні умови, генезис легкого психічного недорозвитку.

Стани легкого психічного недорозвитку (легка ступінь розумової відсталості і затримка психічного розвитку) справедливо вважаються однією з найбільш серйозних проблем для суспільства. Вони покладаються в основу порушень соціально-психологічної адаптації та соціалізації, часто призводять до низької професійної кваліфікації, батьківської некомпетентності і безвідповідальності, легкості виникнення залежності від психоактивних речовин, протиправної поведінки (Є.Г. Дозорцева, Г.Г. Запругаєв, А.Ю. Єгоров, І.А. Коробейников, В.В. Лебединський, Л.М. Шпіціна і багато ін.).

Дослідники (Г.М. Дульнев, С.Д. Забрамна, К.С. Лебединська, В.І. Лубовський, С.М. Мирський, М.С. Цевзнер, Л.І. Переслені, В.Г. Петрова, С.Я. Рубінштейн, У.В. Ульєнкова, Е.І. Інденбаум та ін.) вивчали сутність пізнавальних процесів і становлення особистості школярів з різними варіантами легкого психічного недорозвитку. Нажаль, на сьогодні питання про роль соціальних факторів у генезі легкого психічного недорозвитку залишаються відкритими. Масові обстеження школярів у різних соціокультурних умовах вказують, на проблему залежності розвитку особистості від соціума, а саме чим обмежені або специфічні ці умови, тим найчастіше у дітей виявляються ознаки суттєвого відставання у становленні вищих психічних функцій і відповідно усіх компонентів пізнавальної діяльності. Ці недоліки не обмежуються малим обсягом знань і уявлень про навколишній світ. Діти не можуть використовувати мовлення в якості основного засобу вирішення пізнавальних завдань. У них спостерігається недостатня сформованість перцептивних, мнестичних, розумових операцій і дій. Способи використання цих дій нерациональні. Завдання не усвідомлюються як навчальні, тому формування навчальних навичок і міцних знань надзвичайно ускладнене. Нажаль, це відставання не компенсується в період початкової освіти. У середніх класах школи діти, не маючи базових навичок, практично не засвоюють навчальні

програми. Можливості рефлексії мінімальні. Це ускладнює становлення адекватної самосвідомості і нерідко, саме у підлітковому віці, призводить до десоціалізації (не правильний соціум у школі) або поведінкових девіацій. Подібні порушення у розвитку супроводжують мінімальні мозкові ураження, дисфункції, уповільнений темп дозрівання центральної нервової системи, але провідним для їх появи слід вважати соціокультурний фактор.

Загальна маса таких дітей, не отримавши на ранніх етапах розвитку необхідної підтримки, не опанує, як це прийнято зараз говорити, ключовими компетенціями, що визначають можливість успішного включення дітей у різні види продуктивної діяльності залежно від ситуації. Зазначимо на тому, що програма ЗОШ для таких дітей дуже складна навіть у класах ІПК чи корегуючих класах супровід в умовах загальноосвітньої школи нерідко не реалізується за умови не перебування штатного дефектолога, а сім'я найчастіше виступає як дестабілізуючий, а не адаптуючий фактор.

Роль соціокультурних чинників у генезі легкого психічного недорозвитку ілюструють закордонні та вітчизняні просокультурні дослідження. Вони доводять, що деякі закономірності, традиційно які ми вважали як загальнопсихологічними, насправді є соціокультурно зумовленими. Наприклад, численні роботи в руслі теорії Ж. Піаже показали, що у країнах, де ранній розвиток дитина проходить в умовах, які, з точки зору європейської культури, вважаються збідненими, перехід на стадію конкретних операцій затримується на кілька років, а стадія формальних операцій (понятійного мислення) не досягається.

Істотні недоліки словесного мислення, пізнавальних функцій мовлення, а також здатності до навчання розглядаються вітчизняними дослідникам як головний доказ наявності розумової відсталості. У той же час дослідники з кроскультурної психології зазначають, що у всіх представників з низьким рівнем розвитку, безписемних культур спостерігаються згадані характеристики пізнавальних процесів, висока ригідність і конкретність мислення. Х. Вернер розглядав ці особливості як ознаку низької диференційованості пізнавальної сфери [14]. З позицій когнітивної психології цей феномен трактується як спрощеність когнітивної схеми - різнорівневої репрезентативною структури, що впливає на сприйняття усіх об'єктів і явищ довкілля. Проста когнітивна схема створює перешкоди різнобічному аналізу як навколишнього світу, так і самого себе, але дозволяє добре адаптуватися у передбачуваних і добре структурованих умовах. Вона не може розцінюватися як ознака розумової відсталості.

Диференціація пізнавальної сфери, яка позначалася Л.С. Виготським як процес формування вищих психічних функцій, відбувається за рахунок розвитку можливостей знаково-символічного опосередкування



власної діяльності. На його думку розвиток умінь використання знаково-символічних засобів (у процесі оволодіння письмом, читанням, елементарними математичними навичками) призводить до ускладнення усіх систем психіки [2]. Згідно з цього положення, у подоланні „культурного недорозвитку” провідна роль належить шкільному навчанню. Проте роботи М. Коула показали, що шкільне навчання дітей, з різними соціокультурними умовами виховання, не завжди призводить до якісних змін у їх пізнавальної діяльності

Учні середніх класів в дослідженні П.Е.Тульвісте не справлялися з рішенням силогізмів на життєвому матеріалі (наприклад: „Оленка і Тетянка завжди разом п'ють чай о четвертій годині дня. Зараз чотири години дня. Оленка п'є чай. Чи п'є чай Тетянка?..). Діти відмовлялися від відповіді, пояснюючи, що якщо не були присутні при якійсь події, то не можуть її судити. Дослідження інокультурних дітей свідчили про те, що ранні періоди розвитку і загальна її обстановка (проживання в умовах соціокультурної депривації) виявляються більш важливими для становлення пізнавальної діяльності, ніж фактори, пов'язані зі шкільним навчанням.

Спираючись на роботи Л.А. Венгера, можна припускати, що для диференціації пізнавальної сфери велике значення має наявність передумов для засвоєння знаково-символічних засобів (пізнавальні здібності). Розвиток цих передумов здійснюється шляхом стихійного (рідше цілеспрямованого) навчання дитини використанню таких засобів (наприклад, предметів-замінників) у типовій для дитини діяльності, починаючи з ранніх періодів розвитку. Недолік індивідуальної взаємодії дитини і дорослого у ці періоди перешкоджає розвитку таких передумов.

Тому якщо ранній розвиток дитини протікає у збіднених соціальних або якісно інших культурних умовах, у неї нерідко визначається поєднання первинного дефіциту передумов для розвитку умінь використовувати знаково-символічні засоби (пізнавальних здібностей) з відсутністю готовності до продуктивної індивідуальної взаємодії з дорослим. У результаті дитина істотно відстає у розвитку. Такий варіант ми раніше позначали робочою назвою „ЗПР біосоціокультурного генезу”. За прогнозом цей стан мало компенсується. При ньому спостерігається стійке поєднання когнітивного і афективного неблагополуччя. Воно, як уже зазначалося, містить у своїй основі і своєрідність, і уповільнення дозрівання мозку, однак для появи дезадаптуєчої симптоматики провідне значення має саме соціокультурний фактор.

Під таким кутом проблема зазвичай не розглядалася. Проте актуальною її зробила поява в Україні великої кількості переселенців з інших країн, у культурах яких не надається великого значення раннього продуктивної взаємодії дитини з дорослим і розвитку її когнітивної

сфери. Проблему шкільного навчання таких дітей зазвичай розцінюють як наслідок недостатнього оволодіння мовленням, але, на наш погляд, перераховані вище причини важливіші.

Другим питанням, яке хотілося б обговорити, є поширеність легкого психічного недорозвитку. Масштаби цієї проблеми недостатньо визначені. Кількість дітей, що виявляють таке порушення розвитку, підраховується по тому, який контингент навчається у допоміжних школах, шкіл ІПК, класах ІПК. Тому цифри не завжди точні. Значна частина школярів з легким психічним недорозвитком залишається поза сферою уваги фахівців, не отримуючи необхідної їм підтримки. У нас є також дані про те, що іноді діти зараховуються до ЗОШ на „соціальних” підставах. Фактично ступінь їх психічного недорозвитку менша, ніж має бути при розумовій відсталості. Рання дезадаптація дітей з деяким дефіцитом пізнавальних здібностей нерідко провокується надмірністю шкільних вимог. Чим вище складність освітніх програм, тим більша кількість школярів відчуває суттєві труднощі у навчанні. У випадку загального неблагоприсного впливу соціума на розвиток дитини досить високий ризик збільшення наявного у неї відставання. Доводиться переконуватися у тому, що в даний час значна кількість дітей із-за звичайних соціокультурних умов не виявляє описаних в підручниках з вікової психології темпів психічного розвитку. За нашими відомостями, можливість виділення навчального завдання та способи її вирішення, „позиція школяра” та інші характеристики, що свідчать про повну психологічну готовність до навчання, зараз відзначається у третини першокласників, а в умовах соціокультурної депривації значно рідше.

Тому стає очевидним недостатня адекватність „клінічного” підходу до діагностики станів легкого психічного недорозвитку. Г.Є. Сухарева ще майже півстоліття тому вказувала, що найчастіше такі випадки не мають клінічного значення. Та чи інша мінімальна органічна недостатність або погіршення функціонального стану мозку в даній категорії дітей відзначається постійно, але симптоматика поліморфна і не може покладатися в основу психіатричного діагнозу. Отже, необхідно вести облік кількості дітей з легким психічним недорозвитком на підставі вивчення пізнавальної діяльності оцінки рівня соціального розвитку безпосередньо у школах, ставлячи в основу при виділенні дітей, які потребують корекційної допомоги, результати такої діагностики [6].

Мабуть, пора погодитися тим, що не можна робити висновок про наявність розумової відсталості, орієнтуючи переважно на характеристики пізнавальної діяльності. У школяра з мінімальною органічною недостатністю (або незрілістю) мозку з неблагополучних соціальних і „інших” соціокультурних умов при виконанні експериментально-психологічних метод відзначаються порушення і

мислення та мовлення, і здатності до навчання. Результати обстеження будуть майже завжди свідчити про те, що загальноосвітні програми засвоюються такими дітьми погано. Ми вважаємо, що прогноз їх розвитку має визначати не тільки актуальним ступенем неблагополуччя, а й вимогами середовища, у якому дитина стане соціалізуватися. Відповідно зміст програм супроводу для дитини, що кардинально відрізняються соціокультурними умовами, швидше за все, може бути повністю ідентичним.

Необхідно говорити про те, що один й той самий ступінь виразності реально існуючих недоліків пізнавальної діяльності призводить до різних соціальних і психологічних наслідків для конкретної дитини. Ці наслідки залежать від того, де вона живе і навчається (велике місто, невелике місто, селище), до якої соціальної та культурної групи відноситься, наскільки об'єктивно оцінюються навчальні досягнення, яка освітня політика в регіоні. Соціальне здоров'я суспільства залежить від якості передумов післяшкільної соціалізації, сформованих у дітей. Ці передумови часто повинні створюватися спеціально, і їх неможливо звести лише до формування навчальних навичок. Отже, на перший план виходять проблеми організації і змісту навчання дітей з легким психічним недорозвитком.

При їх вирішенні необхідно враховувати соціальні стереотипи. Відсутність документа про загальну освіту завжди сприймається соціальним оточенням як свідчення неповноцінності. Тому існує і поки що не вирішене питання про те, як зробити освіту даної категорії дітей доступною і корисною для їх післяшкільної соціалізації, не знижуючи суспільної значимості документа, що видається про освіту дитини після її завершення.

Необхідно згадати те, що саме діти з легким психічним недорозвиненням найчастіше виявляються у віці 15-16 років, соціально непотрібними. Їх не беруть ні на яку роботу (зауважимо, навіть якщо вони прагнуть працювати і заробляти), а шкільне навчання вже закінчилося. Тому необхідно мати відповідні структури, які несли відповідальність за соціальну адаптацію юнацтва з легким психічним недорозвитком. Вони повинні мати можливість вирішувати питання їхнього працевлаштування. Ця проблема і загальна схема її можливого вирішення вже досить давно і точно була сформульована у роботах І.А. Коробейникова: „З метою профілактики соціальної дезадаптації і девіантних форм поведінки серед випускників спеціальних шкіл, що нерідко мають проблеми, пов'язані з характером отриманої освіти (блокування перспективи соціального та професійного зростання), необхідне створення спеціальних структур у системі соціально-реабілітаційної служби, здатних забезпечити їм ефективну психологічну, соціальну і правову підтримку” [1, 37].

Отже, ми визначили найбільш суттєві проблеми даного питання. По-перше, роль соціального фактора у виникненні легкого психічного недорозвитку представляється найбільш істотною.

По-друге, можна вважати, що у великих містах має місце гіпердіагностики, а у видалених від них - гіподіагностика порушень інтелектуального розвитку. При цьому частка розумово відсталих дітей видається дещо завищеною. Слід уточнити критерії діагностики характеру інтелектуального порушення за рахунок розробки регіональних норм оцінки рівня пізнавального і соціального розвитку. Крім того, за умови проживання дитини в умовах соціокультурної депривації не завжди реально правильно можливо зорієнтуватися у характері наявного у неї порушення інтелектуального розвитку у період початкової освіти.

По-третє, основну проблему становлять школярі з „прикордонними формами інтелектуальної недостатності”. За нашими даними, за умови проживання в несприятливих соціальних умовах саме ці діти становлять найбільший ризик порушень після-шкільної соціалізації, оскільки їхній стан у більшості випадків підсилюється емоційними і поведінковими розладами. Адекватні програми їх супроводу ще не мають широкого розповсюдження. Ми вважаємо, що до тих пір, поки по відношенню до дітей з легким психічним недорозвиненням не буде реалізовуватися запропонована І.А. Коробейнікова концепція функціонального діагнозу (тобто комплексна оцінка психосоціального розвитку дитини), фахівці не отримають достовірних відомостей про те, які заходи найбільш адекватні для корекції відхилень і як індивідуалізувати програми супроводу.

І нарешті, проблема організації корекційної допомоги дітям повинна вирішуватися в залежності від того, як планується післяшкільна соціалізація дитини. Ми вважаємо, що при легкому психічному недорозвитку не може бути однотипних стратегій корекційної роботи. А саме велика кількість різних знань, які отримує дитина у школі, часто не є необхідною для її подальшої соціалізації. Пізнавальний і соціальний розвиток тісно пов'язаний, що підтверджується численними емпіричними дослідженнями. При цьому їх не можна вважати повністю еквівалентними. Спільне між ними дослідники вбачають у тому, що і пізнавальний і соціальний розвиток потребує формування внутрішніх механізмів регуляції поведінки. Проте і ці механізми не можна вважати універсальними для усіх людей і базуються на рефлексії. Багато людей адаптуються за рахунок наслідування, соціального навчання і розвитку.

Розглянемо тепер, які теоретичні проблеми ускладнюють вирішення зазначених вище питань. Дослідники звертали порівняно мало уваги на траєкторії розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю, що залежать від типу наявного порушення. Одні діти виявляють слабку, але стійку

позитивну динаміку становлення пізнавальної діяльності. У інших прогрес змінюється стагнацією. Треті виявляють суттєву неузгодженість між темпами становлення різних компонентів пізнавальної діяльності, тощо. Ми практично нічого не знаємо про такі траєкторії. Недостатньо розглядалося і питання про індивідуальні компенсаторні можливості дітей. Якщо отримати такі відомості то буде легше зрозуміти, за рахунок яких зовнішніх і внутрішніх резервів і ресурсів дитина з легким психічним недорозвиненням може успішно соціалізуватися.

Траєкторію розвитку можливо виділити, регулярно здійснюючи оцінку стану дітей з позиції функціонального діагнозу, що відображає адаптацію дітей на соціально-психологічному та індивідуально-психологічному рівнях динаміку пізнавальної діяльності. Ми пропонуємо використовувати в якості найменувань для результатів такої оцінки поняття труднощів розвитку, ступінь виразності яких визначається за успішності соціально-психологічної адаптації. На цій основі можна буде досить об'єктивно оцінювати ефективність програм супроводу. Так відомості необхідні для кращого розуміння перспектив соціалізації.

Ми припускаємо, що траєкторія розвитку буде багато у чому передбачена типологічним психологічним діагнозом. Отже, є спосіб типологізації обговорюваної категорії дітей, на підставі якого можливо виділити пріоритетні напрямки корекційної роботи з ними.

Запропонована типологія легкого психічного недорозвитку є описовою і будується на виділенні найбільш дезадаптуючих дитину симптоматики.

Виділяється п'ять типів. Перший тип: дитина дезадаптована за сукупністю нечітко виразних порушень як пізнавальних здібностей, так і поведінки. Другий тип: дитина дезадаптована переважно за поведінковими порушеннями. Третій тип: дитина дезадаптована в першу чергу за рахунок дефіциту пізнавальних здібностей.

Перший, другий і третій типи можуть бути ускладненими і неускладненими. Як ускладнюючі фактори виступають різні дисфункції (наприклад, мовленнєві порушення, низька розумова працездатність, недорозвиток моторики тощо, і емоційні проблеми). Четвертий тип: дитина дезадаптована за умови вираженого дефіциту пізнавальних здібностей і ряду поведінкових порушень. П'ятий тип: поєднання дисфункцій з емоційними порушеннями при відсутності як чітко вираженого дефіциту пізнавальних здібностей, так і власне порушень поведінки. Визначення цих типів допоможе полегшити розробку індивідуальних програм супроводу (П. Тульвисте).

Думка про парціальність психічних порушень при затримці психічного розвитку правомірна переважно у разі сприятливих соціальних умов розвитку, які включають не лише характеристику

мікросоціальної ситуації, але й мезофактори (екологічна характеристика та соціальна інфраструктура місця проживання дитини). У більшості випадків психологічний портрет дитини із затримкою психічного розвитку характеризується системними порушеннями (взаємопов'язані і взаємодіючі характеристики неблагополуччя в усіх сферах розвитку особистості), які при недостатньому обліку освітніх потреб, а також відсутність уваги до компенсаторних можливостей, набувають тотальний характер і призводять до стійких порушень соціалізації.

Проблема легкого психічного недорозвитку набуває різного звучання залежно від етапу соціально-історичного розвитку держави. Тому уточнення найбільш ефективних шляхів корекційного втручання, спрямованого на досягнення достатнього рівня психосоціальної адаптації дітей та підлітків з такими варіантами порушення за рахунок підвищення уваги до формування соціально-необхідних компетентностей, має велике суспільне значення.

Отже, роль біологічних факторів розвитку велика, проте соціальний фактор (рання депривація, специфіка дитячо-батьківської взаємодії, неадекватне можливостям і потребам дитини навчання з проявами педагогічного відторгнення) є провідним у генезі порушень соціально-психологічної адаптації та соціалізації більшості дітей з легким психічним недорозвитком.

#### **Список використаних джерел**

1. Виготський Л.С. Проблема развития высших функций/ Психология развития как феномен культуры. - М.: Издательство „Институт практической психологии”, Воронеж: НПО „МОДЭК”, 1996.- С. 219-261.
2. Коробейников И.А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - М., 1997. - 41 с.
3. Тульviste П. О сопоставительном изучении развития мышления ребенка в различных культурах // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.-М.: Из-во Моск. Ун-та, 1981.- С. 189-193.

The article deals with the problem of the role of socio-cultural conditions in the genesis of mental light nedorozvytku.

**Keywords:** socio-cultural conditions, Genesis light mental nedorozvytku.

*Отримано 27.01.2010*

УДК 376-056

О.В. Гаврилов

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ НА ДІТЕЙ З АУТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В статті розглядаються сучасні соціально-педагогічні погляди на виникнення аутистичних розладів у дітей як паразитивних порушень.

**Ключові слова:** аутизм, паразитивні порушення, соціокультурна точка зору, медико-біологічна точка зору, психолого-педагогічна точка зору.

Паразитивні порушення, пов'язані з розвитком, являють собою найбільш складну групу тяжких станів, що потребують розуміння, лікування та використання специфічних технологій для проведення корекційної, реабілітаційної та навчально-виховної роботи. Більшість спеціалістів вважає, що вони виникають внаслідок деяких структурних змін головного мозку, які можна помітити вже у момент народження дитини або проявляються по мірі її розвитку. В системі негативних змін у психіці, які виникають у ранньому дитячому віці, особливе місце посідають аутистичні розлади, які часто називають аутизмом або дитячим аутизмом і які відрізняються від інших порушень психіки дитячого віку найбільшою складністю і дисгармонійністю як клінічної картини, так і психологічної структури порушень.

Аутистичні розлади - це тривалі розлади, що характеризуються надзвичайно низьким реагуванням на інших людей, втратою контактів з оточуючими, низькими проявами навичок комунікації, замкнутістю, внутрішньою самообмеженістю. При аутистичних розладах розвиток комунікативно-пізнавальних здібностей порушується внаслідок того, що повноцінні навчально-виховні впливи потрапляють на патологічно змінений мозковий субстрат біологічних програм емоційної поведінки. Це порушення включає в себе надзвичайно широкий спектр проблемних поведінкових проявів, у тому числі і дефіцит мовленнєвого, моторного, перцептивного розвитку, відсутність реакції у вигляді крайньої відгородженості та відсутності цікавості до інших людей, неадекватне оцінювання реальності, значні відхилення від соціально орієнтованих поведінкових стандартів, нездатність оптимально функціонувати у соціальному середовищі, неадекватні реакції на будь-які оточуючі зміни.

Аутизм як окреме порушення, яке характеризується специфічністю розладів, вперше був описаний Лео Каннером у 1943 році у науковій праці „Аутистичні розлади афективного спілкування”, але напрацювання у даному напрямі були зроблені ще Генрі Маудслеєм у

1867 році. Серед вітчизняних науковців незалежно від американського дослідника це порушення було вперше виділено С.С. Мнухіним у 1947 році. Розповсюдженість аутизму як патологічного стану проявляється в середньому приблизно у 0,05% дітей, або у 4 - 5 випадків на кожні 10000 дітей. У більшості випадків аутизм проявляється у дитини до 30 місячного віку, хоч деякі його прояви виникають у дітей уже в перші два-три тижні життя. Аутизм зустрічається у 2-2,5 рази частіше у хлопчиків, а ніж у дівчаток. Причому частота його виникнення у первонароджених хлопчиків у 3 - 5 разів більша, а ніж у дівчаток. Але у дівчаток аутизм протікає значно важче, має складнішу симптоматику і, як правило, у цих сім'ях уже зустрічались випадки переразвивних порушень.

На сучасний період розвитку науки про порушення розвитку патогенез і механізми симптомоутворення і протікання раннього дитячого аутизму ще не зрозумілі повністю. Немає чіткого обґрунтування причин виникнення даного відхилення, достатньо ґрунтовних напрацювань у різних галузях науки про форми і напрямки проведення корекційної та навчально-виховної роботи з даною категорією дітей. Зараз у дослідженнях аутизму виділяються декілька напрямів, точок зору, які пропагують різні погляди на дане відхилення, і, відповідно, впливають на особливості організації та визначення профілюючих напрямків проведення корекційної роботи з урахуванням цього: соціокультурний, медико-біологічний та психолого-педагогічний.

**Соціокультурна точка зору.** Лео Каннер, який вперше ідентифікував даний розлад, у своїх дослідженнях зазначав, що вроджене порушення значно поглиблюється за рахунок наявності у матері підвищеної холодності у проявах до дітей, низького почуття емпатії, незначної вразливості. У деяких випадках клініцисти пов'язували виникнення у дітей аутизму внаслідок певної стресової ситуації, як то смерть матері або батька, розлучення, тривала відсутність одного з батьків у сім'ї, несприятливі стосунки між дорослими, між дорослими і дітьми у сім'ї.

Вважалось раніше і вважається деякою мірою і дотепер, що діти з аутизмом у більшості випадків народжуються у сім'ях з високим інтелектуальним потенціалом, але неможливістю встановити емоційний контакт з дитиною, адже реакції зорового, тактильного та слухового контакту з матір'ю відносяться до людських аналогів імпринтингової поведінки тварин. Саме в сенсорних еквівалентах цих реакцій знаходять своє перше предметне вираження емоціональні стани дитини.

Потрібно зазначити, що необхідність в емоційному спілкуванні розлагоджена у дитини з аутизмом через порушення патологічним процесом у стоволово-підкіркових відділах мозку відповідних вроджених програм поведінки. Як вже зазначалось, при ушкодженні або відсутності програм імпринтингової поведінки присутність інших осіб викликає у



дитини оборонну реакцію, що на ранніх етапах розвитку проявляється у відведенні погляду, відштовхуванні дорослих, небажанні і негативній реакції на доторкування до себе, відмові від мовленнєвого контакту.

Зниження порогів оборонної реакції там, де в нормі знижуються пороги орієнтовної комунікативно-пізнавальної поведінки у більш старшому віці проявляється у відмежуванні себе від оточуючих, підозрілістю, відмові від спілкування навіть з близькими людьми, ігноруванні однолітків, нездатності до адаптації у дошкільному закладі, школі. Такі оборонні поведінкові установки формують в наступному фобічні реакції, які найбільш часто і яскраво проявляються при змінній оточуючій дитину обстановки і провокують бурні емоційні реакції.

Але проти того, що соціокультурні аспекти відіграють провідну роль в утворенні аутизму свідчить той факт, що у дітей, які не страждають таким розладом, не було знайдено значних відхилень у частоті таких несприятливих соціальних факторів, як смерть батьків, сімейні проблеми, низька економічна спроможність, рівнів стимуляції з боку зовнішнього середовища.

**Медико-біологічна точка зору.** Точних біологічних причин виникнення аутизму допоки що не знайдено, хоча існує декілька точок розу на це. На першому місці стоїть генетичний фактор: дослідження ризику захворювання аутизмом у сиблінгів аутичних людей дозволяє зазначити, що в сім'ї, де вже є аутична дитина, ризик народження другої з такою ж патологією прирівнюється до 3 - 5% [3]; у братів і сестер тих, хто страждає аутизмом, хвороба розвивається у 6 - 8 випадках зі 100 [4]. На перший погляд цей показник є невисокий, але він приблизно у 200 разів вищий, а ніж в середньому в людей.

Результати дослідження сімей і близнюків дозволяють зробити висновок, що 80 - 90% ризику захворювання аутизмом є наслідком генетичних факторів. Але при цьому необхідно зазначити, що точний спосіб передачі даного генетичного порушення ще не відомий і у рідних також існує підвищений ризик розвитку когнітивних і соціальних дефіцитів, хоч і в більш стертих формі [3].

Також необхідно зазначити, що у 10 - 12 % людей, які страждають на дане захворювання, знайдено хромосомні аномалії [4]. Деякі дослідники вказують на можливість виникнення даного відхилення внаслідок ламкості X-хромосоми (Brownetal., 1986; Tsai&Ghasiuddin, 1992), який спостерігається у 8% аутичних чоловіків (Smallez, 1991). Дане припущення підтверджується тим фактом, що у 15 - 20% чоловіків, які мають ламку X-хромосому спостерігається аутизм [3].

Деякі дослідження пов'язують аутизм з ускладненнями під час вагітності та пологів (Rodier, 2000; Simon, 2000). Ризик народження дитини з аутизмом підвищується, якщо мати під час вагітності перехворіла краснухою, працювала з токсичними хімічними речовинами або мала проблеми під час пологів. У 1998 році група дослідників

висунула припущення про те, що причиною аутизму може бути постнатальна патологія - щеплення від свинки, корі, краснухи [4].

Дослідники також виділяють ряд специфічних біологічних аномалій, які мають вплив на розвиток аутизму. Однією з причин аутизму вони називають аномалії розвитку мозжечка, який за останніми дослідженнями відповідає не лише за координацію тіла, рухів, але й допомагає людині швидко спрямовувати свою увагу на певний об'єкт або діяльність. Можливо, що людям, у яких спостерігається порушення розвитку мозжечка складно цілеспрямовано фокусувати свою увагу, розуміти мовленнєві натяки і сприймати соціальну інформацію, що є основними ознаками аутизму [4]. Науковці також відмічають той факт, що поштовхом до розвитку аутизму є деякі вроджені дефекти, які порушують перцептивно-когнітивну діяльність дитини: здатність опрацювати інформацію, яка надходить зовні і будувати на основі цього зв'язну картину світу [3].

Проте у більшості випадків дослідники дотримуються тієї точки зору, що аутизм як патологія може мати декілька біологічних причин виникнення. Можливо, що вплив медико-біологічних факторів в даному випадку призводить до того, що вони зливаються в одне русло - призводять до загальних порушень у роботі головного мозку, таких як неправильне функціонування нейротрансмітерів, результатом чого є когнітивні проблеми та перцептивні порушення.

**Психолого-педагогічна точка зору.** У типових випадках аутичні діти не демонструють потреби у контактах з оточуючими, не проявляють почуття любові до близьких, часто навпаки негативно на них реагують. Але це не свідчить про те, що вони не мають емоцій. Нездатність аутичних дітей реагувати на оточуючих характеризується недостатністю соціального розуміння: дефіцит сформованості вмінь читати соціальні знаки, які подають інші люди. Дослідники вважають, що аутична дитина страждає „психічною сліпотю”, тобто нездатністю зайняти таку позицію, як це роблять інші люди. Тому їм досить складно приймати участь у рольових іграх, ефективно взаємодіяти з іншими, використовувати засоби мовлення, які передбачають врахування точки зору інших людей, стосунки з ними.

У людей, які страждають аутизмом, мають місце вроджені перцептивні або когнітивні порушення, що робить неможливим їхню взаємодію і спілкування з іншими людьми. Одне з пояснень цього полягає в тому, що вони не можуть виробити для себе теорію розуму, тобто усвідомлення того, що інші люди будують свою поведінку на основі своїх власних переконань, прагнень або інших психічних процесів, а не на інформації, якою вони не володіють і яку не усвідомлюють. Деякі спеціалісти вважають що це відбувається через порушення біологічного характеру у ранньому дитинстві, які роблять людину нездатною виробити для себе теорію розуму [4].

В останній час особливу увагу спеціалістів привертає проблема когнітивного дефіциту в аутистів. На відміну від інших дітей у них спостерігаються значні труднощі під час розв'язання когнітивних або інтелектуальних завдань. У них спостерігається деформація смислових відношень, але вони здатні маніпулювати предметами. У аутичних дітей когнітивні відхилення тягнуть за собою значні порушення адаптивної поведінки, причому до цього часу не зрозуміло, чи вони є результатом органічного uszkodження головного мозку чи дефіцитом мотивації. Такі дослідники, як Кегель і Ментіс (Koegel&Mentis, 1985) висловили припущення про те, що деякою мірою такий дефіцит викликаний різницею в мотивації; вони виявили, що аутичні діти здатні навчитись і виконувати завдання на більш високому рівні при наявності мотивації і відповідного підкріплення. [3]

Недостатність або порушення вроджених програм поведінки негативно впливає на емоційно-комунікативні процеси. З одного боку, значні розлади цих процесів ведуть до того, що у дитини не формуються засоби і способи емоційно-виразного знакового відображення дійсності. Дитина, яка не знає і не усвідомлює емоційного контакту з батьками не може у наслідувальній взаємодії з ними перетворювати свої спонтанно визріваючі синергії в національно-специфічні знаки емоційного спілкування. Послідовність появи палідарних і стріарних синергій залишається соціально невпорядкованим, що проявляється в характерній для аутичних дітей руховій поведінці: різноманітних рухових стереотипів, які нагадують гіперкінези, моторних штампах тощо. Те ж саме проявляється і в мовленні: гуління і лепетання не соціалізуються, діти беззмислово повторюють незрозумілі звукові комплекси, вичурно інтонують тощо.

З іншої сторони клітини мозкової кори аутичних дітей отримують по системі проєкційних аферентних шляхів комплекси подразнень від рецепторів органів чуттів, на основі чого у них формується навички предметного сприймання, мовленнєвого гнозису і праксину с мовленнєвого мислення. Але всі ці психічні напрацювання дитини є суб'єктивно мало впорядкованими, які втратили зонні суб'єктивно-ціннісні характеристики і тому використовуються дитиною механічно [2].

При ранньому дитячому аутизмі діти можуть оволодівати знаннями, розумовими вміннями та навичками, отримувати інтелектуальну інформацію, але відсутність у них вроджених програм емоційної поведінки і, як наслідок, при важких дефектах суб'єктивних зонних оцінок пізнавального досвіду все це функціонує машиноподібно і тому в більшості не забезпечує або забезпечує на надзвичайно низькому рівні адаптивну поведінку особистості, негативно впливає на формування у неї системи знань, умінь і навичок.

Формування у аутичних дітей системи інтелектуальних знань, поведінкових умінь і навичок організовується немов би по двом ціннісним шкалам: більш або менш редукованої чисто суб'єктивної шкали біологічних цінностей і об'єктивної шкали суспільних знакових цінностей. Проміжної ціннісної шкали, за допомогою якої існуючі поза суб'єктом знакові цінності, опосередковані біологічним досвідом особистості, перетворюються у знакові цінності особистості у аутичної дитини немає. Через це ці дві шкали частково змінюються. Редукована біологічна ціннісна шкала розгальмовується і всі подразники з зовнішнього світу, набуваючи високого значення, актуалізують оборонну поведінку дитини. Ціннісна шкала об'єктивних понять, які виражаються абстрактними мовленнєвими знаками теж піддається розгальмуванню і внаслідок цього особливого значення набувають формальні операції з різноманітними знаковими системами [2].

Таким чином можна припустити, що патогенетична загадковість дитячого аутизму або аутистичних розладів, незрозумілість механізмів симптоутворення і протікання даного відхилення частково зменшується, якщо взяти до уваги ієрархічну структуру комунікативно-пізнавальної здатності людини та усвідомити взаємозв'язок суб'єктивних (біологічних) та об'єктивних (соціальних) факторів, які впливають на її розвиток.

#### **Список використаних джерел**

1. Астапов В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. - М.: Международная педагогическая академия, 1994.-216 с.
2. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологи: периодика раннего развития: Эмоциональные предпосылки освоения языка. - М.: Просвещение, 1987. - 160 с.
3. Карсон Р., Батчер Дж., Минека С. Анормальная психология. - СПб.: Питер, 2004.- 1167 с.
4. Комер Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патология психики. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. - 640 с.
5. Коркина В.М., Лакосина Н.Д., Личко А.Е. Психиатрия: Учебник. - М.: Медицина, 1995. - 608 с.

In the article modern socialpedagogical looks are examined to the origin of autism disorders for children as parvasivation violations.

**Keywords:** autism, parvasetium violation, sociocultural point of view, medical biological point of view, psychological pedagogical point of view.

*Отримано 28.02.2010*

УДК 159.9

В.І. Голенко

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ ЗАЙКУВАТИХ ДІТЕЙ

Дана стаття висвітлює поняття зайкуватості та логоневрозу. Розглянуто основні фактори впливу на розвиток самооцінки. Здійснено теоретичний аналіз психологічних особливостей розвитку самооцінки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

**Ключові слова:** заїкання, логоневроз, самооцінка, самосвідомість.

**Постановка проблеми.** Зайкуватість являє собою одне з розповсюджених мовних порушень, що характеризується складним симптомокомплексом і нерідко малою ефективністю корекційних впливів. Виникаючи в період найбільш активного формування мовлення у віці 2-6 років, зайкуватість обмежує комунікативні можливості, порушує формування багатьох особистісних характеристик, утруднює соціальну адаптацію (Н. Неткачев, Е. Рау, В. Шкловський і ін.) [5].

Як свідчить практика, у зайкуватих дітей недостатньо сформовані навички спілкування, а також самооцінка. Більшість таких дітей мають обмежене коло спілкування, не володіють навичками активного слухання, не вміють створювати благоприємне оточення для спілкування, а також не здатні владнати виникаючі конфлікти.

Виходячи з цього, стає зрозумілим, що проблема зайкуватості стає досить актуальною проблемою, яка потребує глибокого та всебічного вивчення. Головне питання полягає в створенні ефективних напрямків навчально-виховної роботи із зайкуватими дітьми.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблемою зайкуватості займалися багато вчених, розглядаючи це порушення з різних точок зору. Існує медичний аспект зайкуватості, його розглядали такі вчені, як Н. Жинкін, К. Поварнін. і ін. Вважали, що феномен зайкуватості може бути визначений як порушення безперервності у відборі звукових елементів при становленні різнометричного алгоритму слів, як порушення авторегулювання в керуванні мовленнєвими рухами на рівні слова. Багато дослідників вказували, що первинними є психологічні особливості (Лагузен Х., Кіт Р., Пайкін М. і ін.), а фізіологічні прояви при зайкуватості - це лише наслідок цих психічних недоліків. Боскін Р., Левіна Р. і ін. розглядали зайкуватість як мовний недорозвиток. Зайкуватість як один з виражених мовних розладів відомий з давніх часів. Він має відносно широку поширеність і труднощі у вивченні.

Поширення заїкуватості залежить не тільки від різноманітних етнологічних факторів, але й від деяких національних рис, наприклад, від особливостей темпераменту, які визначають у відомій мірі такі характеристики мови як темп, ритм, розміщення пауз, інтонація. Проблемою заїкуватості займається вже не одне покоління людей. Прикладом цього є численні теорії, які претендують на пояснення його механізмів.

**Метою статті** є спроба теоретичного аналізу особливостей розвитку самооцінки заїкуватих дітей.

**Виклад основного матеріалу.** Існує медичний аспект заїкуватості. Так, професор Беккерель вважав, що вона викликається надмірно швидким видихом заїки. Н. Жинкін стверджував, що феномен заїкуватості може бути визначений, як порушення безперервності у відборі звукових елементів при становленні різнометричного алгоритму слів, як порушення авторегулювання в керуванні мовлєрухами на рівні складу [2]. Розвиваючи цю точку зору, І. Абелева відзначає, що заїкуватість є порушення в мовця і комунікативного наміру, і програми мовлення, і принципового вміння говорити нормально. В цілому Н. Жинкін вважав, що в основі заїкуватості лежить який-небудь загальний невроз, який найбільш чітко проявляється в мовленні. К. Поварнін розглядав заїкуватість із позицій патофізіології й медицини, виділяючи в ньому фази: перша - властиве виникнення заїкуватості, коли під впливом зверхсильного подразника надходять функціональні розлади моторної функції кори. З кінця XIX ст. провідною стає думка, що заїкуватість - це складний психофізичний розлад. В основі цього розладу, на думку ряду авторів, лежать насамперед порушення фізіологічного характеру, а психологічні недоліки носять вторинний характер (А. Гуцман, А. Куссмауль, І. Сикорський) [4]. Багато дослідників навпаки вказували, що первинним є психологічні особливості, а фізіологічні прояви при заїкуватості - це лише наслідок цих психічних недоліків (Х. Лагузен, Р. Шкір, Г. Каменна).

М. Пайкін, розглядав механізм і сутність заїкуватості в ранньому дитячому віці, бачив у ньому „патологічний сполучний рефлекс, виховував навколишнім середовищем на основі ранніх мовленнєвих автоматизмів”. Дораннім мовленнєвим автоматизмом він відносив характерне для періоду первісного голосоутворення й белькоти дитини, повторення одних і тих же або подібних звуків і складених структур [4].

Мовленнєві труднощі на думку Р. Боскіна, можуть викликатися затримками розвитку мовлення (аграматизми, недостатній запас слів, патологічний розвиток вимови: міжзубне мовлення, тахілалія, ринолалія), переходом на іншу мову, випадками патологічного розвитку особистості з недорозвиненням емоційно-вольової сфери, необхідністю виразити складну думку та інше [6]. Р. Левіна, розглядаючи заїкуватість

як мовленнєве недорозвинення, бачить сутність його в переважному порушенні комунікативної функції мовлення. Мовленнєві ускладнення залежать від різних умов: з однієї сторони від типу першої системи, а з іншої, від розмовного середовища, від загального мовленнєвого режиму.

Порушення в розвитку мовлення істотно впливають на ефективність процесу соціалізації дитини. Внаслідок логоневрозу погіршується процес спілкування з ровесниками, виникають вторинні порушення: страх спілкування, пошуки способів самореалізації в інших видах діяльності.

Заїкуватість майже ніколи не виступає в самостійному вигляді, вона завжди так або інакше проявляється разом з іншими нервово-психічними розладами. Це обов'язково потрібно знати батькам, які повинні проконсультувати дитину в дитячого психіатра або невропатолога інакше в подальшому робота фахівців з дитиною буде неефективна.

Заїкуватість звичайно виникає у віці 2-5 років, коли особистість ще не сформована. У деяких випадках заїкуватість може початися й пізніше. Іноді це пов'язане з вступом до школи, оскільки починається навчальний процес і збільшуються навантаження дитини, пред'являються нові, підвищені вимоги [6].

Практика свідчить, що заїкуватість суттєво впливає на формування особистості дитини, зокрема на її самооцінку. Самооцінка - оцінка особистості самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Вона являється важливим регулятором поведінки. Формування правильної самооцінки - найважливіше завдання виховання й самовиховання. Значну роль у самооцінці грає власний досвід особистості, а також засвоєний нею суспільний колективний досвід. (Митериков В., 1998 )

У дошкільника в зміст уявлень про себе входить відображення ним своїх властивостей, якостей, можливостей. Дані про свої можливості накопичуються поступово завдяки досвіду різноманітної діяльності, спілкування з дорослими й ровесниками. Налагоджуючи контакти з людьми, порівнюючи себе з ними, співставляючи результати своєї діяльності з результатами інших дітей, дитина одержує нові знання не тільки про іншу людину, але й про саму себе. Оцінка дошкільником самого себе багато в чому залежить від того, як його оцінює дорослий. Занижені оцінки здійснюють негативний вплив, а завищені спотворюють уявлення дітей про свої можливості в бік перебільшення результатів. Але в той же час відіграють позитивну роль в організації діяльності, мобілізації сім'ї дитини.

На відміну від попередніх періодів життя дитини, у віці 3-7 років спілкування з ровесниками починає грати все більш важливу роль у процесі самосвідомості дошкільника, тому що дорослий, як було сказано

вище, не завжди розуміє внутрішній світ дитини. У процесі спілкування з ровесниками складається здатність оцінювати іншу людину, що стимулює виникнення самооцінки. Важливе місце в оцінці ровесників займають їхні ділові якості, звички й уміння, які забезпечують успішність загальної діяльності, а також моральні якості. У групі дитячого садочка існує система цінностей, що визначає взаємооцінки дітей. Поступово розширюється діапазон моральних проявів, що асоціюється в дитини з поняттям „гарний” у відношенні до однолітка і до себе. В 6-7 років більшість дітей правильно розуміють ті моральні якості, за якими оцінюють ровесників: працьовитість, акуратність, справедливість, уміння дружньо гратися і т.д.

Оцінювати себе дошкільникові набагато важче, ніж ровесника. До ровесників дитина більш вимоглива і оцінює їх більш об'єктивно. Самооцінка дошкільника дуже емоційна. Він легко оцінює себе позитивно.

Негативні самооцінки спостерігаються, за даними Г. Репіної, лише в незначній кількості дітей сьомого року життя. Причина неадекватної оцінки полягає в тому, що дошкільникові дуже важко відокремити свої вміння від власної особистості в цілому. Оцінюючи себе дитина прагне до позитивної самооцінки, вона хоче показати, що представляє щось коштовне для навколишніх. І якщо дорослі й ровесники не зауважують її позитивних якостей, вона наділяє себе вигаданими. З віком самооцінка стає більше правильною, повнішою. В 6-7 років дитина добре представляє свої фізичні можливості, оцінює їх правильно, у неї складається уявлення про особистісні й розумові можливості. Поступово в дошкільників зростає здатність мотивувати самооцінку, при чому змінюється й зміст мотивування. У дошкільному віці починає складатися ще один важливий показник розвитку самосвідомості - усвідомлення себе в часі. Дитина спочатку живе тільки сьогоденням. З нагромадженням і усвідомленням свого досвіду їй стає доступним розуміння свого минулого. Основним фактором, які впливають на становлення активності, розвитку самосвідомості й упевненості в собі, у дошкільному віці виступає спілкування з дорослими. Саме дорослий стимулює зародження й становлення в дитини оцінної діяльності коли:

- виражає своє відношення до навколишніх підходом оцінювання;
- організує діяльність дитини, забезпечуючи нагромадження досвіду індивідуальної діяльності, ставлячи завдання, показуючи способи її рішення й оцінюючи виконання;
- представляє зразки діяльності й тим самим дає дитині критерії правильності її виконання;
- організує загальну з ровесниками діяльність, що допомагає дитині бачити в ровеснику особистість, урахувати його бажання, рахуватися з



його інтересами, а також переносити в ситуації спілкування з ровесниками зразки діяльності й поведінки дорослих.

Проаналізувавши докладніше вплив оцінних впливів дорослого на становлення самооцінки дитини ми дійшли висновку, що доброзичливе й ніжне відношення до дитини, створення дбайливості й уваги, звертання до маляти по імені, похвала її дій, уявлення про можливості виявити ініціативу й підтримку, сприяють формуванню активності. Одна з розповсюджених помилкових позицій дорослого відносно дитини - неухважність до її досягнень, які дорослому здаються незначними та несуттєвими. Недооцінювання дорослими діяльності дитини приводить до нетипового звертання, що складається в тому, що дорослий перериває цю діяльність, а в подальшому викликає напружену ситуацію, приводить до протестів. Така тактика дорослого стримує формування такої найважливішої особистісної якості в дитини, як уміння доводити все до кінця, знижує цінність і зміст справи, підкреслює її несерйозність і необов'язковість.

Молодший шкільний вік визначається важливою зовнішньою обставиною в житті дитини - вступом до школи, при цьому автоматично займає зовсім нове місце в системі відносин людей: у неї з'являються постійні обов'язки, пов'язані з навчальною діяльністю. У молодшому шкільному віці діти мають у своєму розпорядженні значні резерви розвитку. Їхнє виявлення й ефективне використання - одне з головних завдань вікової й педагогічної психології [3].

Дитина приходить в школу й починає розуміти, що тепер їй доведеться більше говорити. Із самого початку вона розуміє, що її мовлення відрізняється від мовлення інших людей. Вона починає сприймати все в „багнеті”. У неї може не з'явитися бажання навчатись: вона не вірить у себе, а також бачить у навколишніх ровесниках - ворогів, людей, які не розуміють її. Особливістю дітей молодшого шкільного віку, що ріднить їх з дошкільниками, ще більш підсилюється зі вступом до школи, є безмежна довіра до дорослих, до вчителів, підпорядкування та наслідування їм. Діти цього віку повністю визнають авторитет дорослої людини, майже беззастережно приймають його оцінки. Навіть характеризуючи себе, як особистість, молодший школяр в основному лише повторює те, що про нього говорить дорослий.

Особливо це стосується такого важливого особистісного утворення, що закріплюється в даному віці, як самооцінка. Вона безпосередньо залежить від характеру оцінок, які дають дорослі дитині, її успіхам у різних видах діяльності. У молодших школярів на відміну від дошкільників уже зустрічаються самооцінки різних типів: адекватні, завищені й занижені [2].

На мотивацію досягнення успіхів впливають також два інших особистісних утворення: рівень домагань і самооцінка. Рівень домагань

дитини може залежати не тільки від успіхів у навчальній або якій-небудь іншій діяльності, але й від положення, яке займає дитина в системі взаємин з ровесниками. Для дітей, які мають авторитет серед ровесників і займають в дитячих групах досить високий статус, характерні як адекватна самооцінка, так і високий рівень домагань, але не завищений, а цілком реальний [3]. Отже, у процесі розвитку мотиву досягнення успіхів у дітей необхідно звертати увагу як на рівень домагань, так і на самооцінку.

В своїх роботах Л. Виготський припускав, що саме в семирічному віці починає складатися самооцінка - узагальнене, тобто стійке внутрішньоситуаційне й разом з тим, диференційоване ставлення дитини до себе [1]. Р. Берне, аналізуючи велику кількість досліджень американських авторів, відзначає, що на грані дошкільного й молодшого шкільного віку відбувається якісний стрибок у розвитку самооцінки.

Молодшому школяру в навчальній діяльності необхідне вміння ставити мету й контролювати свою поведінку, вміння керувати собою. Для того, щоб керувати собою, необхідні знання про себе, оцінка себе. Процес формування самоконтролю залежить від рівня розвитку самооцінки. Молодші школярі можуть здійснювати самоконтроль тільки під керівництвом дорослого й при участі ровесників. Уявлення про себе основа самооцінки молодших школярів [1]. Самосвідомість дитини здійснюється в навчальній діяльності. Так, дитина оцінює себе двома шляхами: 1) шляхом зіставлення рівня своїх домагань із об'єктивними результатами своєї діяльності; 2) шляхом порівняння себе з іншими людьми[3].

На підставі аналізу результатів теоретичних досліджень ми дійшли висновку, що у молодшому шкільному віці відбувається подальший розвиток самооцінки. Дитині важлива думка однокласників, вчителів, батьків. Від цього залежить, як буде розвиватися її самооцінка. Дуже часто вона може бути завищеною або заниженою. Різна самооцінка зустрічається й у заїкуватих дітей молодшого шкільного віку.

**Висновок:** Порушення у розвитку мовлення істотно впливає на ефективність процесу соціалізації дитини. Внаслідок логоневрозу, погіршується процес соціалізації дитини спілкування з ровесниками, виникають вторинні порушення: страх спілкування з ровесниками, пошук способів самореалізації в інших видах діяльності. Дитина починає всі частіше звертати увагу на свій дефект і це впливає на розвиток психічних процесів, які також впливають на формування його самооцінки.

**Перспективи подальших досліджень.** Незважаючи на певну вивченість даної проблеми перед нами постає подальше завдання стосовно експериментального дослідження розвитку самооцінки серед

заїкуватих дітей дошкільного та шкільного віку з метою покращення шляхів соціалізації дітей в колективі.

### Список використаних джерел

1. Виготський Л. Проблема розвитку//Зібрання творів в 6 т. М.,1984. т.4
2. Жинкін Н. Мислення й мовлення. - М., 1958. - С. 345.
3. Матюхіна М. Мотивація навчання молодших школярів - М.,1984
4. Сикорський І. Про заїкуватість. С.-Пб., 1994
5. Рау Е.. Про заїкуватість дітей дошкільного віку. - М., 1964
6. Шкловський В. Заїкуватість. - М., 1994

This article lights the concept of zaikuvatosti and logonevrozu. The basic factors of influence are considered on development of self-appraisal. The theoretical analysis of psychological features of development of self-appraisal of children of preschool and junior school age is carried out.

**Keywords:** stammer, logonevroz, self-appraisal, consciousness.

*Отримано 26.01.2010*

УДК 37.013.42

*С.С. Заєць*

### СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЗНЕДОЛЕНИХ ДІТЕЙ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ: НА ПРИКЛАДІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І. РАДЕЦЬКОГО

У статті розглядається проблема соціальної адаптації, розкривається важливість її забезпечення для знедолених дітей; аналізуються погляди І. Радецького на утримання і виховання дітей у сирітських притулках.

**Ключові слова:** знедолені діти, сирітські притулки, соціальна адаптація.

Сучасний стан розвитку українського суспільства характеризується перебудовою економічної та політичної систем, які зорієнтовані на демократичні перетворення в країні. Триває процес трансформації суспільних цінностей та ідеалів, виникають нові соціальні структури, зазнають змін старі. Все це висуває підвищені вимоги до особистості як суб'єкта соціального буття. Виникає потреба у створенні нових моделей

соціальної поведінки, вибудові (або привласненні) певної системи цінностей. Фактично існування особистості в умовах соціальних змін можна прирівняти до її функціонування в ситуації невизначеності, коли основним завданням стає встановлення смислу та значення даної ситуації особисто для себе. У цьому контексті актуалізується проблема соціальної адаптації молодого покоління.

Відповідно до словникового визначення, соціальна адаптація тлумачиться як „вид взаємодії окремої особи чи соціальної спільності із середовищем, у процесі якої погоджуються вимоги та очікування її учасників” [6, с.8]. Це також результат процесу їх пристосування до нового соціального оточення завдяки зближенню „ціннісних орієнтацій індивіда та групи, засвоєнні норм, традицій та звичаїв культурного середовища, освоення рольової поведінки в ньому” [6, с.8].

Процеси адаптації, переадаптації в соціальному житті людини мають місце тоді, коли звичні, шаблонні способи життя стають неможливими або малоефективними, і „немає іншого шляху до цілі, окрім подолання труднощів, пов’язаних з новими соціальними ролями та умовами життя” [1, с.94]. Звідси соціальна адаптація тлумачиться як „продукт взаємодій людини з навколишнім середовищем, як результат предметної діяльності, яка перетворює як зовнішнє середовище, так і самого суб’єкта діяльності” [1, с.95].

Отже, соціальна адаптація - це процес активного пристосування індивіда до умов середовища, що змінюється, завдяки чому забезпечується найбільш оптимальний баланс реалізації його можливостей. У широкому сенсі адаптація є „процесом зміни соціокультурних диспозицій, який спрямований на досягнення особистісної відповідності і комфорту у взаємодії з безпосереднім соціальним і фізичним оточенням” [2, с.5]. Будучи свого роду компромісом, соціальна адаптація лише деякою мірою може співвідноситися з поняттям оптимальних рішень. Скоріше, слід вести мову про „знаходження деякої медіани врахування особливостей, інтересів та можливостей взаємодіючих сторін, яка забезпечує мінімально достатній рівень їх взаємоприйняття” [2, с.5]. Тобто, середовище впливає на особистість, визначаючи загальні цілі діяльності, способи їх досягнення, суспільні норми і санкції за відхилення від них. Своєю чергою особистість вибірково сприймає й переробляє ці впливи відповідно до своєї внутрішньої природи й активно впливає на середовище, постаючи активним контрагентом соціального середовища.

Соціальна адаптація може здійснюватися у формі акомодатії (повного підпорядкування вимогами середовища без їхнього критичного аналізу), конформізму (вимушеного підпорядкування вимогам середовища) і асиміляції (свідомого й добровільного прийняття норм та цінностей середовища на основі особистісної солідарності з ними).

Як процес, соціальна адаптація має два взаємопов'язані етапи. Перший етап - когнітивний. Він полягає в свідомому засвоєнні знань про цілі середовища і способи їх досягнення, про прийняті в середовищі норми. Другий етап - діяльнісний, що реалізується через залучення особистості до практичної діяльності, спрямованої на досягнення визначених цілей, у вправлянні, тренуванні дотримання загальноприйнятих норм.

Отже, можна твердити, що соціальна адаптація становить складну нелінійну систему, яка ґрунтується на нерозривній єдності індивідуального, набутого генетично, і того, що формується під впливом зовнішнього середовища. При цьому останній чинник виявляється у двох планах: цілеспрямованому впливові і стихійних факторах, що існують об'єктивно і діють на особистість на різних рівнях (свідомому та несвідомому) сприйняття. Сукупність цих зовнішніх реалій виступає стосовно дитини соціальним середовищем її життєдіяльності, яке певним чином детермінує напрям її соціального становлення, його зміст і, в кінцевому рахунку, прогнозує результат - ступінь адаптації та інтеграції у великий соціум.

Соціальне середовище можна розглядати в широкому розумінні (суспільство) і у вузькому (сім'я, група, колектив).

У нашому дослідженні важливість мають обидва підходи. За першого з них на увазі мається суспільство, яке існувало в Російській імперії, до складу якої входила Україна, у другій половині XIX - на початку XX ст. Саме це суспільство, з одного боку, породило таке соціальне явище, як знедолені діти, а з іншого, - докладало у зазначений період певних зусиль для його подолання. Одним із шляхів реалізації цих зусиль стало запровадження різних закладів опіки - сирітських і виховних будинків, різного типу притулків, колоній тощо. Саме останні й поставали для знедолених дітей найближчим соціальним середовищем.

Отже, розглядаючи проблему соціальної адаптації знедолених дітей, ми розглядаємо цей феномен як процес, що відбувався у спеціально влаштованих закладах і забезпечував сприйняття та прийняття особистістю умов, норм, правил життєдіяльності соціального середовища, підготовку до подальших змін, пов'язаних з переходом до самостійної життєдіяльності та працевлаштування.

У другій половині XIX - на початку XX ст. до знедолених дітей належали:

1. селянські діти;
2. діти, які походили із сімей міської бідноти;
3. діти-сироти, які потребували, крім навчання і виховання, „специфічної підтримки у вигляді організації їхнього побуту, подальшого влаштування на роботу і подібних заходів” [1, с. 15];
4. діти, схильні до правопорушень.

Найчисельнішою категорією були селянські діти. Відміна кріпацтва, яка вивільнила великі маси селян від влади поміщиків, не надала їм належних умов для існування. І хоча для селянської родини загалом характерними були міцні внутрішні зв'язки, відданість народним традиціям з їх моральними вимогами та ідеалами, матеріальні труднощі, багатодітність, постійна зайнятість батьків вилучали сільських дітей із сім'ї, штовхали на вулицю в пошуках засобів для прожиття.

Сім'ї міських робітників та інших прошарків міської бідноти, на відміну від села, позначалися слабкими соціальними і родинними зв'язками, характеризувалися відсутністю у переважній більшості випадків позитивних виховних традицій. До того ж, матеріальна незабезпеченість змушувала працювати на фабриках і заводах не тільки чоловіків, а й жінок, полишаючи дітей без догляду [3, с.60].

За словами С. Шацького, мешканці міста майже не докладали зусиль для влаштування розумного розвивального середовища для своїх дітей. Як наслідок, останні опинилися водночас під дією двох сил: першою з них була сила культури, що набувала свого прояву через школи, університети, музеї, театри, а другою - сила неосвіченості, темноти, голоду, яка гальмувала впливи першої [7, с.287].

Поширеним явищем, що мало місце в заявлений період і спричинювало зростання кількості знедолених дітей, було сирітство, породжене, по-перше, втратою дитиною з якихось причин батьків, а по-друге, - народженням значної кількості дітей поза шлюбом і відмовою від них матері.

Найбільш поширеною формою опікування знедолених дітей, визначальними рисами яких була повна моральна занедбаність, підвищена нервовість, хворобливість, розвинені звички до крадіжок, брехні, були різні притулки. Саме на ці заклади покладалося завдання створити передумови для соціальної адаптації дітей у суспільстві.

Питання, пов'язані з особливостями опікування дітей у притулках привертало увагу тогочасних педагогів і представників прогресивної громадськості. Свідченням цього є публікації, що з'являлися на сторінках тогочасної преси, де висвітлювалися питання щодо опіки, навчання і виховання знедолених дітей у різних типах притулків, винайдення шляхів забезпечення належного рівня їх соціальної адаптації.

Вагомий внесок у розробку проблеми опікування знедоленими дітьми в аспекті їх соціальної адаптації зробив І. Радецький. Його статті з цієї тематики друкувалися в газетах і педагогічних журналах, виходили окремими брошурами („Мученики темного царства”, „Брошенные дети”, „Бедные дети”, „Пьянство детей!”, „Подумаем о детях”, „Детское дело” та ін.). Важливим засобом поширення своїх ідей він обрав публічні лекції. У кожному місті, куди І. Радецький приїздив читати лекції і

пропагувати заходи з оздоровлення і захисту дітей, створення умов для забезпечення адаптаційних процесів, він пропонував організувати дитячі садки на відкритому повітрі, денні притулки, ясла, ремісничі колонії для бідних і безпритульних дітей, літні колонії та інші виховні заклади, „живим словом і ділом залучаючи до участі видатних громадських діячів, лікарів, професорів, педагогів” [4, с.3]. Незважаючи на той „межовий скептицизм, яким була зустрінена спочатку його діяльність”, на всі перепони і труднощі, І. Радецькому вдалося багато чого здійснити на практиці.

За його ініціативи і наполегливості були створені товариства з виховання й захисту дітей в Одесі, С.-Петербурзі, Москві, Харкові, Орлі, Курську, Полтаві, Кременчуці, Єлисаветграді, Кишиневі, Ялті, Херсоні та багатьох інших містах, організовувалися дитячі притулки.

Прагнучи підготувати ґрунт для подальшого розгортання справи, І.Радецький звертався і до навчальних закладів, у деяких з них читав лекції про фізичні вправи, про вуличних дітей, для яких необхідно створити умови, сприятливі не тільки для їх життєдіяльності у сучасності, а для підготовки до майбутнього самостійного життя.

Багато перепон довелося подолати І. Радецькому на шляху до реалізації своїх ідей, але він не зупинявся ні перед чим, „вірячи в перемогу добра над злом і світла над птьмою” [4 , с.4].

Основна ідея, що її сповідував І.Радецький, полягала в наступному: „Суспільству і державі потрібні здорові тілом і духом громадяни, а цього можна досягти лише за допомогою гармонійного розвитку тіла і духу, -розумного виховання молодого покоління” [4, с.6].

У передмові до збірника статей з питань опіки, виховання і захисту молодого покоління він подає детальний опис процесу створення першого товариства в Одесі, висвітлює „інертність” у цьому плані не лише громадськості, а й педагогів, директорів навчальних закладів.

Ґрунтуючись на численних емпіричних дослідженнях, які він проводив особисто, І. Радецький дійшов висновку про „необхідність створення таких умов, за яких особистість людини - дитини не придушувалася б, а правильно, відповідно до її природних законів, розвивалася б за участі та сприяння всього суспільства” [4, с.10]. З цього приводу в одному зі своїх листів він писав: „Не буду багато говорити про те, що відчувають нещасні діти, яких матері-піденщиці, йдучи на роботу, залишають напризволяще... Протягом цілого дня вони вештаються вулицями, розбещуються, потрапляють до пригонів, стають жебраками, злодіями і т.ін.”. Зважаючи на це, він закликав (і сам брав у цьому безпосередню участь) створювати заклади, які, „приймаючи дітей бідняків на своє утримання, турбувалися б про їхнє правильне фізичне і моральне виховання...” [4, с.180 - 181].

І. Радецький розробив програму опіки занедбаних дітей Одеського товариства піклування про безпритульних і потребуючих захисту дітей, пропонуючи передати патронат малолітніх злочинців до юрисдикції товариства виправних притулків. Положеннями програми передбачалося:

- 1) відкриття у притулках крім діючої слюсарно-ковальської майстерні ще й столярної, колісної, шведської, швацької, беручи до уваги, що „означені ремесла можуть бути корисними в усіх відношеннях і за різних становищ у житті” [4, с. 186];
- 2) запровадити шкільні заняття за програмою хоча б однокласного народного училища, щоб „зовсім безграмотні діти могли в певні години навчатися читанню, письму, Закону Божому, початкам арифметики - що дуже важливо для подальшого розвитку” [4, с. 186];
- Зорганізувати справу таким чином, щоб вихованці товариства, оволодівши ремеслом і одержавши необхідний моральний і розумовий розвиток, оселялися б у селах і на околицях Росії, отримуючи одноразову допомогу і певні пільги від уряду;
- 4) залишаючи за комітетом і товариством загальне управління справами, надати завідувачому притулком повну самостійність у виховній справі та у веденні господарства.

У статті „Школи благотворительных обществ” він стверджував, що „влаштуовуючи ... школи і притулки, товариства обов'язково мають запрошувати для завідування ними осіб з педагогічною підготовкою, самостійних, молодих і таких, що люблять дітей, а управління всієї справою доручати людям освіченим, знайомим із завданнями виховання. Без цього не слід і набирати дітей до притулків; нехай краще нещасні помирають у перші роки життя, ніж будуть гинуть від голоду у 16 - 17 років, не будучи підготовленими добувати собі шматок хліба. Якщо філантропічне товариство не має засобів, щоб опікуватися дітьми таким чином, щоб виховати з них здорових і здатних до праці робітників, нехай воно не відкриває своєї „діяльності”: не даючи вихованцям зброї для боротьби за існування, воно наносить державі шкоду і спричинює великі страждання самих вихованців...” [5, с.22].

Пропонуючи свою програму, І. Радецький звертав особливу увагу на те, що лише за умов усвідомлення товариством своїх обов'язків стосовно нездолених дітей, яких „треба нагодувати й освітити душу”, можна одержати позитивні результати. Адже „скільки б не говорили про порочність і спадкову схильність дітей до злочинності - виховання в житті має велику значущість, а серед „нещасних і безпритульних „вуличних дітей” багато таких, з кого можуть вийти корисні для суспільства і держави громадяни”” [4, с.186].



І. Радецький був переконаний, що найбільш дієвим засобом „у боротьбі з негативним впливом вулиці” може бути розумне виховання бідних дітей у земельних і ремісничих колоніях у сільській місцевості, де „рівною мірою будуть розвиватися й зміцнюватися тіло і дух молодих людей” [5, с.225].

Ідеї, що висловлювалися, поширювалися й активно реалізовувалися на практиці І. Радецьким, набули широкого використання в сирітських притулках, які існували на території сучасної Черкащини.

#### **Список використаних джерел**

1. Карпенко О.Г. Соціально-педагогічна підтримка дітей в історичному контексті / О.Г. Карпенко, І.В. Янченко: [монографія]. - К.: НПУ, 2006. - 159 с.
2. Некоторые аспекты содействия социальной адаптации воспитанников интернатных учреждений: [пособие]. - Минск: РУМЦ ФВН, 2003. - 118 с.
3. Общественное призрение и народное здравие // ЕПГЗ на 1895 год. - Полтава: Типо-Литография И. А. Дохмана, 1895. - С.59 - 70.
4. Радецкий И.М. За детей скромные труды в деле возрождения: сборник статей и заметок по вопросам призрения, воспитания и защиты молодого поколения с приложением отзывов прессы о деятельности автора / Иван Митрофанович Радецкий. - Одесса, 1896.-224 с.
5. Радецкий И.М. Школы благотворительных обществ / Иван Митрофанович Радецкий // За детей скромные труды в деле возрождения: сборник статей и заметок по вопросам призрения, воспитания и защиты молодого поколения с приложением отзывов прессы о деятельности автора. - Одесса, 1896. - С.20 -23.
6. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / [уклад.: В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захаренко та ін.; під заг.ред. В.І. Воловича]. - К.: Укр. Центр духовн.культури, 1998. - 736 с.
7. Шацкий С.Т. Избр.пед.соч.: В 2-х т. / С.Т. Шацкий. - М.: Педагогика, 1980. -Т.1.-384 с.

In the article the problem of social adaptation is examined, the importance of its providing for the deprived children opens up; the looks of I. Radetskiy to maintenance and education of children in orphan refuges are analysed.

**Keywords:** deprived children, orphan refuges, social adaptation.

*Отримано 22.01.2010*

УДК 37.013.42 (09) (477): 371.83

*Н.М. Коляда*

## **ДИТЯЧИЙ РУХ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА: ПОНЯТІЙНИЙ АСПЕКТ**

У статті здійснено аналіз понятійно-категоріального апарату дитячого руху як соціально-педагогічної системи, що є одним із завдань соціокінетики дитинства - науки про суспільний рух в дитячому середовищі.

**Ключові слова:** дитячий рух, соціально-педагогічна система.

Будь-яка наука, зокрема її теоретична система, включає систему понять, в яких виражаються окремі сторони процесів і явищ, що вивчаються конкретною дисципліною. Саме поняття як основа знання включені до процесу пізнання, є засобом формування нових висновків.

Питання розробки понятійного апарату в історико-педагогічних дослідженнях, як і в будь-яких інших, набувають особливого значення для їхньої методологічної оснащеності. У зв'язку з цим постає проблема методики підходу дослідників до розробки понятійного апарату. До того ж, на думку відомого російського дослідника, розробника наукознавчих аспектів дослідження історії дитячого руху М. Басова, це пояснюється природним прагненням, зацікавленістю кожного дослідника як можна швидше і якісніше отримати точні дані про стан вивченості його проблеми або періоду. Тому уточнення кола понять і їхнього об'єму є необхідним складовим елементом будь-якої наукової роботи [1, с. 37].

Понятійний апарат дитячого руху - це система наукових категорій, що відображають найбільш істотне в розвитку дитячих структур (формувань). Основні поняття дитячого руху видозмінювалися в залежності від особливостей та завдань того чи іншого періоду його розвитку, зумовлених соціально-економічними факторами, станом теорії і практики дитячого руху [2, с. 243].

Науковий інтерес до дитячого руху як нової соціальної реальності суспільства став об'єктом уваги передової педагогічної громадськості з початку ХХ ст. Це зумовлено рядом об'єктивно-суб'єктивних причин. Зокрема, закономірностями розвитку й кризовим станом суспільства та потребою у якісних змінах системи підготовки підростаючого покоління.

Історіографічний аналіз джерел з даної проблеми дав змогу виділити пріоритетні напрями досліджень різних аспектів дитячого руху в таких наукових галузях: історія, соціологія, психологія, педагогіка.

Історія розвитку науки про дитячий рух (предметом дослідження якої, зокрема, є розробка понятійно-категоріального апарату дитячого руху) висвітлена у працях Л. Алієвої, М. Басова, М. Богуславського, А. Волохова, А. Кирпичника, Е. Мальцевої, І. Руденко, О. Титової, Т. Трухачової.

Дослідження О. Бондар, С. Диби, Ю. Жданович, Я. Луцького, П. Мартин, В. Окаринського, Н. Онищенко, Р. Охрімчук, Ю. Поліщук, Б. Савчук, М. Сидоренко, О. Сич, С. Харченка, М. Чепіль, Л. Ярової та ін. присвячені різним аспектам діяльності сучасних дитячих та молодіжних організацій в Україні.

Як показав історіографічний аналіз проблеми, на сьогодні у науковому доробку практично відсутні дослідження дитячого руху як соціально-педагогічної категорії практично відсутні.

Мета статті - здійснити аналіз понятійно-категоріального апарату дитячого руху як соціально-педагогічної системи.

Аналіз різних точок зору учених, теоретиків і практиків, дає підстави стверджувати, що складність і багатогранність поняття „дитячий рух” зумовила різноманітність підходів до його визначення.

На думку дослідників, генезу поняття „дитячий рух” слід відносити до 10-х - 20-х років ХХ ст. - часу зародження педагогіки дитячого руху -самостійної галузі знання, що вивчає сутність, закономірності, специфічні риси процесу виховання та розвитку особистості в дитячій організації. Її об'єктом виступає дитячий рух як специфічна форма виховання, предметом - процес виховання та розвитку особистості в дитячій організації. Це самостійна галузь педагогіки; наукове знання, об'єктом пізнання якого виступає рух як форма вияву соціальної активності Дитинства, специфічний суб'єкт виховання підростаючого покоління [2, с. 203].

На першому етапі змістовного розвитку основних понятійного апарату дитячого руху помітний пріоритетний вплив ідей про класовий, політичний характер дитячої організації, про необхідність її переведення на базу школи, про практичну участь дітей в соціалістичному будівництві як провідний виховний метод. Тому в основних поняттях, представлених в дослідженнях до 80-х років ХХ ст., дитячий рух розкривався як явище, насамперед, суспільно-політичне, класове, таке, що має педагогічну, атеїстичну, інтернаціональну і діяльну спрямованість, спрямоване на комуністичне виховання дітей. На даному етапі основні поняття і визначення в історії дитячого руху механічно запозичувалися з директивних документів партії, що практично не залишало місця для індивідуальної творчості дослідників. Виняток становлять певні „проблиски”, спроби деяких дослідників 60-70-тих років ХХ ст. вирватися із сталих рамок, проявити самостійність, які вимушені були підкреслювати класовий, політичний характер дитячого руху, але без особливого акценту на цих його рисах [1, с. 35-36].

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки з'явилися нові

підходи до трактування понятійного апарату дитячого руху, визначення його основних категоріальних понять. Одна із причин - в умовах реформування суспільства кінця 80-х - першої половини 90-х рр. XX ст., а згодом розпуску єдиної дитячої організації більшість колишніх визначень багатьох понять втратили сенс. Розробка понятійного апарату набуває розвитку на „більш творчій і вільнорумній основі”, зокрема, спостерігаються спроби дати більш вільні від політичної зашореності визначення, пов'язані з сучасними особливостями розвитку дитячого руху, підкреслюється його соціально-педагогічне і психологічне значення для формування особистості дитини. Всі сучасні підходи до визначення основних понять дитячого руху „...виходять з ідеї про природну активність дітей, їхнього закономірного прагнення до об'єднання в товаристві однолітків, в яких дитина бачить засіб самозахисту, самовизначення, самоствердження себе як особистості” [1, с. 31,36-37].

Аналіз різних трактувань поняття „дитячий рух” дає змогу стверджувати, що єдиного визначення, яке відповідає вимогам розвитку сучасної теорії і практики, на сьогодні немає. Проте загальні підходи до проблеми знайдені: по-перше, майже всі дослідники зійшлися на думці про те, що дитячий рух є частиною єдиного соціального руху; по-друге, поняття „дитячий рух” ширше за поняття „дитяче об'єднання” і „дитяча організація”. На думку М. Басова, „...таке розкриття понять відрізняється від вже відомих розкутістю поглядів на дитячий рух, свободою від моноідеології, від традиційно заполітизованих колишніх визначень, які довгі роки створювалися в директивних документах партії [1, с. 29-30].

Значний внесок у розвиток педагогіки дитячого руху даного періоду зробили члени Асоціації дослідників дитячого руху (Росія), створеної в січні 1991 р. В результаті наукової дискусії, ініційованої майбутніми членами Асоціації в 1989-1990 рр., піднімаються питання про необхідність вивчення дитячої громадської активності у змінних соціально-політичних умовах, визначення пріоритетних напрямів досліджень та принципів їхнього відбору; здійснення спроб узгоджених, координованих досліджень, результати яких обговорюються на щорічних наукових конференціях, публікуються у збірках наукових праць; розробку понятійно-категоріального апарату науки про дитячий рух; формування образу науки, її концептуальної моделі і т.п. На порядку денному - створення нової галузі наукових знань, предметом вивчення якої є феномен дитячого руху, дотичний до різних наук: соціології, соціальної педагогіки, соціальної, загальної і вікової психології, економіки, правознавства та ін. [3, с. 73].

Саме завдяки зусиллям членів Асоціації (М. Богуславського, К. Радіної, О. Титової та ін.) на науковому „небосхилі” з'явилася нова галузь наукового знання - наука про дитячий рух, яку учасники дискусії запропонували назвати „соціокінетикою дитинства” – особливої

наукової галузі, системи (сукупності) наукових знань про дитячий суспільний рух, яка включає: загальну теорію дитячого руху, методика діяльності дитячих громадських об'єднань, організацій, історію й історіографію дитячого руху та ін. [2, с. 317].

Об'єктом соціокінематики є дитячий рух як особливе соціальне явище, що реально пов'язує світ дитинства і світ дорослих; як специфічна форма участі дітей у суспільному житті, що об'єктивно містить у собі механізм реалізації громадянських прав і свобод дитини; як своєрідний соціально-виховний інститут, що спрямовує процеси соціалізації особистості. Предмет соціокінематики включає: стан і розвиток дитячого руху в державі і суспільстві (тенденції, фактори, умови, закономірності, загальне та особливе у зв'язках і відносинах з державними і суспільними структурами); сутність дитячих об'єднань, процеси їхнього створення і функціонування, особливості і основи діяльності їх різних типів і видів (правові, економічні, соціально-психологічні, педагогічні, організаційно-методичні та ін.), їхні соціальні зв'язки і відносини, взаємодію; процеси розвитку особистості в діяльності дитячих об'єднань (фактори, умови, закономірності, характер міжособистісної взаємодії, соціальні ролі та позиції дітей і дорослих в дитячому русі) [3, с. 74].

На сьогоднішні вчені-дослідники дитячого руху визначені такі розділи соціокінематики дитинства: методологія науки про дитячий рух; теорія дитячого руху; методика діяльності дитячих об'єднань; історія та історіографія дитячого руху. При цьому становлення змістовної структури соціокінематики супроводжується двома протилежними процесами: з одного боку - це інтеграція наукових знань різних наук, різних галузей наукових знань про людину, людські співтовариства і суспільство в одній предметній галузі; з іншого - диференціація предмета науки не лише за рівнями знання, але й за змістом [3, с. 74].

Таким чином, соціокінематики - це результат вивчення дитячого руху на певному просторі та в певний час, виражений у вигляді опису названого явища, висновків, понять, що розкривають причини, характер, рушійні сили, алгоритм і моделі діяльності та взаємодії дитячих об'єднань, організацій, рухів.

Одним із завдань соціокінематики дитинства є розробка понятійно-категоріального апарату дитячого руху. Наведемо декілька прикладів визначення поняття „дитячий рух”, запропонованих розробниками даної науки, сучасними вченими і дослідниками:

І. Руденко: дитячий рух - соціально-педагогічна система, конкретно-історична інституційна реальність, що виражає роль дитинства у суспільстві та має освітньо-культурологічний потенціал [5, с. 15].

Л. Алієва: дитячий рух - об'єктивний прояв закономірності цивілізаційно-антропологічного розвитку людства; розвитку взаємовідносин Дитинства (самостійної соціально-природної структури) та Дорослого суспільства; результат конкретно-історичного розвитку держав у кінці XIX - на початку XX ст. Дитячий рух — це родове

поняття, що розкриває об'єктивно-суб'єктивний характер соціального явища, виразника дитинства, соціально-педагогічної реальності в конкретному просторі і часі [2, с. 60-61].

Р. Литвак: дитячий рух - складова частина соціального руху, що представляє сумісні дії дітей та дорослих, які об'єдналися з метою накопичення соціального досвіду, формування ціннісних орієнтацій та самореалізації; унікальний соціально-педагогічний фактор, що активно стимулює дитяче самоствердження, самовизначення і, нарешті, соціалізацію [2, с. 64];

Е. Мальцева: дитячий рух як реальність соціально-історична і педагогічна у своєму розвитку (об'єктивно-суб'єктивному) проходить класичні сходинки, цикли за певними визначеними векторами: від простого до більш складного; від „руху” до окремих конкретних структур-об'єднань; від жорстко організованих - знову до руху; від хаосу до порядку і навпаки; від яскраво вираженої соціальної спрямованості з виховними елементами до фактору, переважно, виховного, культурологічного [4].

Д. Лебедев: дитячий громадський рух - форма громадської активності дітей, соціально-педагогічне явище, що перебуває на стику соціально-політичної сфери суспільства та його педагогічних систем, сукупність дитячих громадських об'єднань різних типів та видів (рухів, організацій, колективів), що діють у суспільстві на конкретному етапі його розвитку [2, с. 66];

Таким чином, сучасні дослідники розглядають дитячий рух (дитячий громадський рух) як соціально-педагогічну категорію - соціально-педагогічну систему, соціально-педагогічне явище, соціально-педагогічну реальність, соціально-педагогічний фактор.

На особливу увагу заслуговує інтегрований підхід до дитячого руху як соціально-педагогічної системи. Для підтвердження цього, для більш глибокого та ґрунтовного усвідомлення сутності поняття „дитячий рух” вважасмо за необхідне проаналізувати розгляд даної дефініції з точки зору філософії, соціології та педагогіки.

Так, базове поняття „рух” визначається філософами як „зміна”, а будь-яка зміна не терпить „застиглих” форм, „заданих постулатів” [6, с. 208]. До того ж поняття „рух”, що базується на зміні станів, відносин, взаємодій, постійно змінюється і кількісно, і якісно [5, с. 13].

З точки зору соціології, виникнення соціальних рухів пов'язується зі змінами в цінностях, нормах поведінки людей, соціальними змінами, що пояснює їхню природню і неминучу появу в суспільному розвитку. Дитячий рух розглядають як різновид соціального руху на основі спільності рис, що його характеризують, і функцій, які він виконує „відповідно до очікувань суспільства” (Е. Дюркгейм) [5, с. 14].

У вітчизняній історії дитячий рух, як суспільне явище, виконує дві функції: перша - сприяє збагаченню соціальної практики, орієнтуючись на потреби оточуючих людей та суспільства; друга - створює умови для

задоволення інтересів, устремлень дітей та підлітків. Реалізація зазначених функцій вимагає певних самозорганізованих форм, багаторівневих, які перебувають у певних відносинах між собою. А дитячий рух і являє собою сукупність різноманітних дитячих структур (об'єднань, організацій, клубів, спілок і т.п.) - дитячих формувань, які є самостійними елементами єдиної цілісності. Тому наявність функцій і структур, які надають соціальному явищу певної цілісності, дає підстави вважати дитячий рух соціальною системою [5, с. 14].

З точки зору педагогіки, дитячий рух як стійкий, цілісний механізм, спрямований на реалізацію цілей виховання, співвідноситься з поняттям „педагогічна система”. Дослідники виділяють ряд компонентів, які характеризують дитячий рух як педагогічну систему: ціль (мета), що виражається в розвитку суб'єктності дитини; діяльність, що носить творчий та розвивальний характер; методи, що відображають самодіяльне начало дитячого співтовариства; форми, представлені різноманітним спектром об'єднань дітей та дорослих [5, с. 15].

На думку І. Руденко, основна відмінна особливість дитячого руху як соціально-педагогічної системи полягає в тому, що потреба участі в ньому виникає тоді, коли у індивіда, особистості, групи виникає проблемна ситуація при реалізації власних інтересів та здібностей у взаємодії з середовищем. У цьому разі дитячий рух проявляється в особливій формі організації дитячої самодіяльності, яка набуває, з одного боку, сенсу і значення середовища власної життєдіяльності дітей, а з іншого - соціально значущої діяльності [5, а 15].

В науковій сфері сьогодні простежується тенденція до узгодження в основних підходах щодо розуміння природи дитячого руху, його сутності, принципів побудови та функціонування. У цьому контексті важливим є аналіз та узагальнення понятійно-категоріального аспекту даної соціально-педагогічної категорії.

Подальшого вивчення потребують такі питання, як наукознавчі аспекти дослідження історії, теорії та практики дитячого руху, історіографія розвитку дитячого руху в Україні і т.п.

### Список використаних джерел

1. Басов Н.Ф. Теоретико-методологические проблемы исследования истории детского движения в России (нач. XXв. - 90-е гг.): Монография. - Кострома: КГПУ, 1997. - 380 с.
2. Детское движение. Словарь-справочник. Издание 2-е, переработанное и дополненное. - М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2005. - 543 с.
3. Коляда Н.М. Соціокінетика дитинства: наука про дитячий рух // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія „Педагогічні науки”. Вип. 166. - Черкаси, 2009. - С. 72-76

4. Мальцева Э.А., Костина Н.М. Педагогика детского движения. - Ижевск: Издательский дом „Удмуртский университет”, 2000. - 516с.
5. Руденко И.В. Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ): монография/ И.В. Руденко ; под. ред. Л.В. Алиевой. - М.: Пед. общество России, 2008. - 232 с.
6. Философия. Энциклопедический словарь / Под. ред. А.А. Ивина. - М.: Гардарики, 2004.

In the article the analysis of concept-category vehicle of child's motion is carried out as a socially pedagogical system which is one of tasks of science about public motion in child's environment.

**Keywords:** child's motion, socially pedagogical system.

*Отримано 20.01.2010*

УДК 376.6

*О.В. Кузьміна*

### **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ, ЯК СКЛАДОВОЇ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ, УЧНІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ**

У статті розглянуті концептуальні основи формування соціальної компетентності учнів інтернатних закладів, яка за думкою W. Brezinka, є складовою життєвої компетентності.

**Ключові слова:** особистість, життєва компетентність, соціальна компетентність, школа-інтернат.

**Постановка проблеми.** Ідея формування життєвої компетентності як однієї із завдань сучасного виховання перебуває у центрі багатьох концепцій закордонних учених [4]. Найбільш повно вона представлена в роботах W. Brezinka і його учнів, у яких життєздатність розглядається як інтегральна якість особистості, яка сприяє пошуку вірних шляхів рішення життєвих проблем.

В поняття „життєва компетентність” він включає життєву мужність, наявність сенсу життя, оптимістичне відношення до реальності, здатність і готовність будувати активну життєву лінію, професійну



кар'єру, розуміти й гармонізувати особисті й суспільні інтереси, зберігати традиційні форми свідомості (народні традиції, релігійні догми, сімейні основи) [5]. W. Brezinka.

Життєва компетентність W. Brezinka пов'язує, по-перше, з формуванням і розвитком у людини демократичних ціннісних орієнтирів, по-друге, з наявністю здатності легко адаптуватися до змін в укладі життя, по-третє, із практичним гуманізмом, мистецтвом жити [5, 113], умінням людини керувати своїми внутрішніми процесами.

Цьому вмінню жити, вважає автор, треба вчити й допомагати вчитися. Робити це необхідно всюди: дома, у школі, серед однолітків, у різних групах, співтовариствах, трудових колективах. „Учитися жити - це вчити мистецтву спілкуватися, виробляти комунікативні навички, приносити людям радість; думати тільки позитивними категоріями; пізнавати себе, знати всі свої позитивні й негативні сторони; уміти розслаблюватися, відпочивати, вивчати свій внутрішній світ ... Оскільки життя - це творчість, то й формувати треба людину - творця, архітектора власного життя й учити треба підрастаюче покоління життєтворчості” [5, 14-15].

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Багато науковців, педагогів-практиків приділяє увагу цій проблемі. Це В. Басова, І. Єрмаков, О. Мудрик, В. Ляшенко, В. Тарсун, В. Циба, Л. Сохань, І. Ящук, W. Brezinka, В. Bettelheim, R. Bohnsach, та ін.

**Формулювання цілей статті.** Таким чином, формування життєвої компетентності при такому підході орієнтовано на навчання людини вмінню будувати гідне життя, керувати ним й нести за це особисту відповідальність. Саме в цьому змісті W. Brezinka вбачає зв'язок життєвої компетентності із соціальною компетентністю, вважаючи останню її складовою [5]. Тому постановка такої мети в концепції виховання учня школи-інтернату цілком прийнятна.

**Виклад основного матеріалу.** З позиції філософії повсякденності [4] у західно-європейській літературі нерідко говорять про життєву компетенцію, як уміння, не дивлячись на тиск ззовні, зберігати життєві уклади, звички, всі атрибути, які сприяють розвитку особистості, її здатності діяти, існувати, сприймати картину світу в рамках властивого співтовариству менталітету.

У життєвій компетентності, її формуванні велика роль належить компонентам суб'єктивного відчуття благополуччя, до яких А. Фернхем і П. Хейвен відносять: позитивну довіру до себе; довіру до інших і турботу про них; здатність діяти й мислити незалежно; наявність почуття контролю; уміння вибирати ситуації, що відповідають власним потребам і цінностям; наявність мети в житті: віру у свої здатності реалізувати власний потенціал [3, 85].

Отже, якщо всі вище зазначені моменти передбачити в концептуальних основах виховання учнів шкіл-інтернатів можна з різним ступенем успішності домогтися формування життєво компетентної особистості. Підкреслимо, що серед умов успішної реалізації даного комплексу ідей багато теоретиків називають чисельний оптимум виховного колективу (від 25 до 100 чоловік), що властиво саме будь-якому класу у школі-інтернаті.

Феномен соціальної компетентності в даному контексті розглядається як інтегруючий початок життєздатності та життєстійкості. Особливо це актуально для колективів шкіл-інтернатів, де при їхній замкнутості, проглядається високий рівень орієнтації на соціальну домінантність.

Центральним положенням теорії соціальної домінантності є принцип поведінкової асиметрії, при якій проявляється приписування собі неіснуючих недоліків і ідеологічної асиметрії [3, 136-137].

Оскільки руйнування будь-якої домінанти пов'язано з колосальними втратами в людському капіталі, цілком природно прагнення співтовариства й окремого індивіда зберігати наявний стан і вертатися до нього, у силу чого багато дослідників вважають звичайні мірки до оцінок при відборі методів соціальної допомоги маргінальним групам часто не ефективними. Звідси можна зробити висновок, що маргінальність легше попередити, використовуючи пропедевтичні прийоми впливу на особистість, організувати її спілкування, чим викоринити [1]. Компетентнісний підхід у соціальному вихованні, як видно з робіт В. Bettelheim, R. Bohnsach, E. Fooke, G. Kartne, A. Krenz, Y. Portele і інших дозволяє легше досягти плавної переорієнтації із твердої соціальної домінантності убік її рухливості, готовності до прийняття змін, до мобільності.

Таким чином, у рамках концепції виховання життєвої компетентної й життєвостійкої особистості формування соціальної компетентності можна розглядати як невід'ємну складову і один з доцільних шляхів їхнього досягнення відносно маргінальних груп населення, до яких іноді відносять дітей шкіл-інтернатів.

Отже, необхідна цілеспрямована педагогічна діяльність по формуванню й розвитку соціальної компетентності учнів шкіл - інтернатів, у ході якої діти, підлітки, юнаки мали б можливість дотику до величезної кількості альтернатив, до широкого вибору кіл і груп спілкування, до насиченого інформаційного поля, були підготовлені до використання нових форм і способів діяльності, до несподіванок у повсякденних контактах.

Соціальна компетентність - здатність розуміти ситуації повсякденності, прогнозувати їхній розвиток, бачити й передбачати варіанти реальної поведінки в них інших людей, здатність і готовність

співробітничати, діяти самостійно й відповідально на основі вміння збирати й обробляти соціальну інформацію. Стосовно до учня школи-інтерната вона повинна стати метою виховної програми і ядром соціалізації, тому що випускникові школи-інтернату, щоб потрапити в конкретну форму буття співтовариства, до якого належить людина, безболісно адаптуватися до нього й у ньому, необхідно: мати певний обсяг цілеспрямовано скомпонованої інформації, що дозволяє сформувати свій образ і прообраз об'єктивної реальності; прийняти волю як усвідомлену необхідність, як можливість із опорою на якісну соціальну інформацію здійснювати особистий вибір вчинків; розібратися у розмаїтті сучасного миру, його суперечливості; навчитися приймати потрібні рішення. Усього цього досягти людині дозволяє соціальний інтелект, що є похідним результатом соціальної компетентності.

Таким чином, щоб продуктивно будувати процес виховання учнів шкіл-інтернатів, попереджати маргінальність у їхньому середовищі, досягати позитивної їхньої соціалізації, необхідно як очікуваний результат мати на увазі певний рівень соціальної компетентності.

Отже, ми виходимо з того, що соціальна компетентність не зводиться до окремих знань і вмінь, до суми відомостей про соціум, вона є інтегральною особистісною характеристикою, припускає певний рівень володіння соціальною інформацією, екзистенціальними поданнями, досвідом керівництва ними в ситуаціях повсякденності, здатністю до самостійної й відповідальної соціальної дії.

Соціальна компетентність спирається на сполучення знань, досвіду й готовностей школяра, базується на мотиваціях і здатностях, знаходить своє вираження в умінні взаємодіяти й приймати рішення, а процес її формування припускає динаміку просування від навчання до самозбагачення.

Тому що соціальна компетентність особистості базується на широкому (суспільному) баченні світу, характеру відносин у ньому, носить у цьому плані системний характер, то процес її формування припускає насамперед інформування, тобто освоєння учнем певного обсягу соціальної інформації, її своєчасне одержання й достовірний характер. Соціальні знання акумулюють соціальний досвід колишніх поколінь, тим самим створюючи умови для соціальної наступності, збереження культури й традицій.

Інформування включає: наукове пізнання, його носієм є предметний зміст (забезпечується навчанням); оціночно-нормативну інформацію, носієм якої є політика, право, мораль, мистецтво, релігія (забезпечується інтеграцією навчання і виховання) і інформацію про матеріально-предметний світ, сферу практичних дій, вчинків і відносин людей (забезпечується вихованням і соціальною практикою).

У свою чергу, необхідно підкреслити, що одержання особистістю інформації може протікати як стихійно, так і цілеспрямовано, організовано, використовуватися як інтуїтивно, так і усвідомлено.

Інтуїтивне застосування знань дає позитивні результати в тривіальних ситуаціях, при дефіциті часу, в умовах „невидимості проблеми”. Використовуючи його, людина може миттєво прийти до розуміння чого-небудь, додавши надалі у свій досвід набір дій, збагативши їм життєві навички, свою соціальну компетентність.

Однак такої інформації може виявитися недостатньо в складній ситуації. З огляду на той факт, що життєвий досвід дитини зі школи-інтерната істотно обмежений у ряді питань, у плані формування його соціальної компетентності більше значиме свідоме користування інформацією. Для цього важливо навчити школяра вмінню бачити проблеми й співвідносити інформацію з їхніми особливостями.

З огляду на той факт, що в реальному житті індивідуальні завдання прийняття рішень досить поширені, О.І. Ларичев [2] пропонує в такому навчанні виділити три етапи: пошук інформації, пошук і знаходження альтернатив, вибір кращої з них. На першому етапі школярем повинна бути зібрана вся доступна на даний момент інформація. Навички такої роботи добре формуються за допомогою методів проектів. Другий етап пов'язаний з визначенням того, що можна й чого не можна робити в конкретній ситуації. Навички такої діяльності добре формуються в іграх, які соціально-орієнтують, в імітації. Третій етап припускає порівняння альтернатив і вибір найкращого варіанта рішення, пробу сил. Необхідні навички в цьому випадку добре формуються в групових формах роботи, соціальних акціях.

Завдання вибору є однією із центральних у формуванні соціальної компетентності особистості, і, у першу чергу, в учнів шкіл-інтернатів, які живуть у збідненому соціальними контактами й подіями середовищі, в атмосфері домінування раціональності й користності, що сприяє формуванню стереотипу вибору більше простих рішень, приводить до відмови від оцінювання ситуації по декількох критеріях, тому для формування соціальної компетентності учнів шкіл-інтернатів важливим елементом є перехід від однокритеріального до багатокритеріального аналізу, до вибору, в ході якого потрібно чимось пожертвувати, від чогось відмовлятися, іти на компроміс. Для цього у вихованні соціально компетентної особистості бажаний дескриптивний шлях, що дозволяє людині визначитися з персональним розумінням того або іншого завдання на основі переробки різноманітної інформації, ініціює вибір стратегії рішення, у процесі якого проявляється індивідуальність особистості.

У реальній дійсності людині доводиться мати справи не тільки з обставинами невизначеності, але й із ситуаціями повторюваних рішень.

Значення останніх, як бази формування соціальної компетентності особистості, не менше. Багато авторів (К. Muller, Ж. Піаже й ін.) пов'язують готовність дитини до вікової норми соціально компетентнісного поведіння, особливо в умовах замкнутого спілкування. У рамках такого уявлення знання розглядається як безліч реально існуючих символів, а процес освіти як операції з ними в ділових іграх і дискусіях.

Структурними компонентами соціальної компетентності учнів шкіл-інтернатів у цьому випадку будуть: когнітивний, який виконує освітні, стримуючі, стимулюючі, інтегруючі функції; емоційний, котрий пов'язаний із проживанням і пережитими особистістю подіями, з доцільною насиченістю повсякденного життя дитини зразками-символами, що дозволяє їй в майбутньому, спираючись на раціональні, декларовані знання, успішно здійснювати специфічний, життєво важливий процес прийняття рішень, вибору найкращого варіанта дій; дієво-практичний, котрий містить у собі дві складові. Одна пов'язана із соціальними проблемами в імітації, у навчальній ситуації, інша - із соціальною практикою, під якою ми розуміємо процес придбання людиною реального досвіду відносин, засвоєння об'єктів соціальної дійсності, об'єктивації знань у ситуаціях свободи вибору дій, моделювання цих результатів і прогнозування власної поведінки, соціальної позиції.

Реалізація даних компонентів вимагає гармонізації темпоральних модусів свідомості (минулого, сьогодення, майбутнього); попередження нерациональної поведінки, подолання недостатності інформації, збагачення досвіду орієнтації в дійсності, усунення непогодженості між часом, що відводиться на реалізацію планів, і суб'єктивним об'ємом планування; грамотного використання в умовах дефіцитного спілкування й невизначеності ефектів відбиття, ізоляції, спрощення.

Рішенню поставленого завдання - формуванню соціальної компетентності особистості, будуть, таким чином, сприяти такі форми й методи, засоби й прийоми діяльності, які укладаються в наступну номенклатуру; групова робота, метод проєктів, метод стратегічного планування.

Проведене нами дослідження дозволяє запропонувати певні технологічні ланки виховання соціально компетентної особистості, становлення якої відбувається в замкнутому співтоваристві. У результаті цього в соціальному досвіді особистості формуються та істотно різняться між собою картини віртуального й реального світу, що, у свою чергу, вимагає: а) визначення ступеня даної розбіжності й діагностування міри його небезпеки при наступній адаптації в тім соціокультурному середовищі, на життєдіяльність у якій орієнтований

учень у майбутньому; б) відповідно до цього вибору щодо стійких і типових життєвих ситуацій, які є визначальними у формуванні соціального досвіду школяра; в) узгодження цих ситуацій з наявними умовами і їхніми доповненнями тими, які здатні поліпшити очікувані результати; г) виділення тих умінь, які є значимими для побудови життєвої кар'єри; д) прогнозування програми практичних дій, у яких дані вміння будуть формуватися; е) використання методики включення в діяльність для того, щоб були затребувані знання про дії, уміння в реальному житті; ж) створення ситуацій проби сил, що формують мінімальний стандарт соціальних відносин (уміння співвідносити можливості з вимогами ситуації); з) включення в соціальну практику, вироблення життєздатних стратегій і росту соціальної компетентності людини.

**Висновки.** Таким чином, процес формування соціальної компетентності учня школи-інтернату буде проходити шлях від знань дилетанта (змішання правдивих і помилкових подань зі своїм реальним і віртуальним досвідом), до практичних знань (засвоєних емпіричним шляхом і перевірених у певних життєвих ситуаціях), до виучених (пояснених) знань (засвоєних у ході навчально-виховного процесу, сприйнятих як побажання інших, необхідний атрибут майбутнього) і до інтегрованого сплаву знань, умінь, здатностей, отриманих в навчанні, перевірених у діяльності, реалізованих у соціальній практиці.

#### Список використаних джерел

1. Басова В.М. Формирование социальной компетентности сельских школьников. Автореф. дис...д-ра пед.наук.-Я.,2004.-46с.
2. Ларичев О.И. Теория и методы принятия решений.-М.,2000.-296с.
3. Хьелл Л.,Зиглер Д. Теория личности.-СПб., 1997.-608с.
4. Bohnsack R. Handlungskompetenz und Jugendkriminalität// Gesellschaftliche Perspektiven.-1978.-№24.-s. 171-182.
5. Brezinka W.Erziehung als Lebenshilfe; Eine Einführung in die pädagogische situation.-Wien,Stuttgart, 1963 .-457s.

In article the considered conceptual bases of formation of social competence of pupils establishments, which according to W. Brezinka, is a component of vital competence.

**Keywords:** the person, vital competence, social competence, a boarding school.

*Отримано 29.01.2010*

УДК 37.013.42

Ж.В. Мельник

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

У статті здійснено теоретичний аналіз концепцій соціалізації особистості, розглянуто механізми й чинники зазначеного процесу, аналізуються психологічні особливості соціалізації дитини дошкільного віку.

**Ключові слова:** соціалізація особистості, механізми соціалізації, дошкільний вік.

Проблема соціалізації особистості та її аспекти все більше привертає увагу суспільства, педагогів і науковців, а саме поняття „соціалізація” стало одним із провідних у соціології, соціальній педагогіці, соціальній психології, філософії та інших науках, що зумовлено необхідністю системного розгляду феномену особистості, особливо в нових соціально-економічних умовах, вивчення його особливостей і закономірностей. За останні неповні два десятиліття українському суспільству доводиться долати численні (екологічну, духовну, економічну, політичну тощо) кризи, що не може не позначитися на соціалізації підростаючого покоління, адже сам соціум постає одним із факторів зазначеного процесу.

Метою наукової статті є теоретичний аналіз проблеми соціалізації особистості дошкільника, з'ясування її складових механізмів, розгляд соціально-психологічних умов, що розкривають її зміст.

Поняття „соціалізація” у широкому розумінні означає розвиток людини як соціальної істоти, становлення її як особистості. Наукові підходи до вказаного процесу розроблялися на початку минулого століття. Однією з найперших була *адаптивна концепція* Дж. Дьюї, який соціалізацію розглядав як пристосування до соціального середовища. Розвиток особистості визначається соціалізацією розуму, тобто зламом соціальних стереотипів, набуттям сенсу в прагненні служити іншим людям, однак при цьому втілювати й власні інтереси. Основним агентом соціалізації він розглядає школу [4]. Вона, на його думку, може створити бажаний для людства тип суспільства. У межах цього підходу працював і В. Кукартц, який соціалізацію розглядав як адаптацію до існуючого, даного. Поведінка, що відхиляється від заданої норми, може бути припустимою у вузьких межах, адже вона заважає функціонуванню.

У *психоаналітичній теорії* людина розглядається як біологічна сутність, яка пристосовує вроджені форми поведінки та інстинкти до умов існування в суспільстві (З. Фройд). На думку прихильників цієї концепції, соціалізувати - це привчити людину приймати довільні, автономні рішення.

Іншої думки притримувалися Е. Дюркгейм, Дж. Мід, Р. Дарендорф, Ф. Тенбрук, К. Ленгтон. Вони розглядали соціалізацію як процес інтеграції молодого покоління в систему соціальних ролей через інтеріоризацію норм своєї референтної групи (*рольова концепція*). Основне завдання суб'єкта соціалізації - створювати правила й плани соціальної поведінки дітей, надаючи їй у потрібний момент необхідної рольової форми [5].

На відміну від попередників К. Роджерс та А. Маслоу особистість трактують як активний суб'єкт соціалізації (*критична концепція*). Вибудувати особистість може лише сама людина - концептуальне положення цього підходу. Результатом соціалізації особистості є її самореалізація та самоствердження. Він досягається шляхом задоволення потреби в самоактуалізації.

Представники *когнітивної концепції* звертають увагу на значущість когнітивних процесів у соціалізації особистості (Ж. Піаже, Л. Колберг). Особистісний розвиток зумовлений розвитком мислення, джерелом формування якого є соціалізація - спілкування „індивідуальних свідомостей” [7]. Відтак основне завдання соціалізації розуміється як внесення у свідомість людини „когніцій”, що допоможуть їй налагодити стосунки із соціумом.

Прихильники *концепції соціального навчіння* (У. Бронфенбреннер, А. Бандура) соціалізацію особистості розглядають через призму впливу соціального оточення на поведінку людини. Сама соціалізація трактується як процес моделювання чи навчіння через спостереження. Спостерігаючи, дитина накопичує інформацію про соціальне життя, яку пізніше може відтворити у своїй поведінці.

Теоретики *психодинамічного підходу* обґрунтували ідею про те, що спосіб думок людини, її переживання й оцінки того, що відбувається, виконують адаптивну роль у процесі соціалізації. Його мета - навчити людину жити, використовуючи атрибуції щоденних подій, вчинків людей [3].

У вітчизняній психології найбільш визнаним є визначення соціалізації Г. Андрєєвої, за яким вона розглядається як двосторонній процес, що включає: з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження у соціальне середовище, з іншого боку, активне відтворення системи соціальних зв'язків індивіда за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище [2]. Таке розуміння соціалізації передбачає не лише процес соціального орієнтування й засвоєння соціальних нормативів, але й активне



перетворення та застосування в нових соціальних умовах засвоєних соціальних ролей, норм, цінностей, способів соціального самовизначення.

Більшість науковців у структурі соціалізації виокремлюють смислові домінанти: *гомонізація* - прилучення індивіда до роду; *соціальна адаптація* - стандартизація мови, жестів, сприймання, морально-психологічних стереотипів, формування соціального характеру, засвоєння загальних цінностей, значень, символів; *інкультурація* - засвоєння класичної культурної спадщини, збагачення духовного світу особистості; *інтеграція особистості* - розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, формування почуття особистісної ідентичності, відповідності між різними психічними процесами й станами (Є. Соколов); *інкультурація, інтерналізація соціального досвіду* - засвоєння досвіду та його механізмів, адаптація; *соціальне конструювання* - активність особистості в різних соціальних сферах, що проявляється у прихильності до певних цінностей, виборі ролей, використовуваних способах вирішення конфліктів, виборі способів самопрезентації (Є. Белінська, О. Тихомандрицька, І. Клещина).

Г. Андрєєва виокремлює три сфери, у яких розгортається весь зміст соціалізації особистості:

- *діяльність* - у зазначеному процесі досягаються нові види діяльності, засвоюються нові форми рольової поведінки, відтак у людини формується орієнтація в системі соціальних ролей; це супроводжується процесами: *орієнтування* в системі зв'язків, властивих кожному виду діяльності та між її видами (продуктом його є особистісний вибір діяльності); *центрування* навколо вибраної діяльності, *зосередження* уваги на ній і *підпорядкування* їй інших видів; *осягнення* особистістю нових ролей;
- *спілкування* - у цьому процесі відбувається розширення соціальних зв'язків індивіда, формується особистість як суб'єкт діяльності;
- *самосвідомість* - завдяки спілкуванню індивід починає сприймати себе та інших, що сприяє становленню у нього образу "Я"; у цій сфері формуються певні структури самосвідомості, що пов'язано з процесом самовизначення і становлення соціальної ідентичності особистості [2].

Аналізуючи механізми соціалізації особистості, слід зазначити, що існує кілька точок зору щодо зазначених механізмів. Так, за переконанням А. Мудрика, механізми соціалізації - це соціально-психологічні впливи середовища, які безпосередньо сприяють інтеріоризації зовнішніх групових норм і цінностей [6]. У психоаналітичній школі під механізмами соціалізації розуміють механізми переведення внутрішніх стимулів у соціально прийнятні форми, серед яких головну роль відіграє ідентифікація. У біхевіоризмі -

зовнішнє стимульне підкріплення тієї чи іншої поведінки і вчинків - навчання. На думку Г. Тарда, механізм соціалізації включає: імітацію, наслідування, ідентифікацію та керівництво.

У вітчизняній психології теж не існує єдиної думки - серед механізмів соціалізації називають: інтеріоризацію (О. Леонтьєв); наслідування, референтну групу, ідентифікацію, рефлексію (А. Мудрик); навіювання, наслідування, психологічне зараження, ідентифікацію, авторитет, популярність (С. Белічева); конформізм (А. Сухов).

Узагальнення теоретичного матеріалу дає можливість дійти висновку про те, що у вітчизняній психології всі механізми соціалізації поділяють на три групи: неусвідомлювані (навіювання, зараження, наслідування, ідентифікація), усвідомлювані (референтна група, авторитет, популярність), санкції заохочення і покарання, які застосовуються в суспільстві.

Вимоги суспільства до первинної соціалізації дитини, рівня виховання і навчання дітей дошкільного віку в сучасних умовах виходять за рамки типових уявлень минулого: розширились знання щодо їх можливостей, ускладнились завдання розвитку.

На ці вимоги зреагували дошкільні навчальні заклади. В їх роботі відбулося зміщення акценту з підготовки дитини до навчання у школі на розвиток особистісних якостей і особистості в цілому, що докорінно вплинуло на зміст і структуру навчально-виховного процесу, в основу якого нині покладається Базовий компонент дошкільної освіти. Його концептуальні підходи закріплені в Законі України „Про дошкільну освіту”. Однак суспільним дошкільним вихованням в Україні охоплено близько третини дошкільників. Решта дітей виховується в родинах, в тому числі гувернерами.

У 90-х роках ХХст. педагогіка впливу на особистість змінилася на педагогіку співробітництва і взаємодії. В її основі - суб'єкт-суб'єктна взаємодія і особистісно-орієнтований підхід, які дозволяють будувати виховний процес на засадах уваги і поваги до кожного з його учасників і визнання їхньої гідності, незалежно від віку та індивідуальних особливостей. Проте, в умовах епізодичної педагогічної просвіти й самоосвіти, сучасні батьки не спроможні оволодіти спеціальними знаннями, навичками і вміннями щодо побудови такого процесу в умовах сім'ї, розвивати своє педагогічне мислення [1].

На соціалізацію дітей з раннього віку впливає модернізація суспільства, яка в умовах сучасності супроводжується прискоренням соціокультурного розвитку, інтеграцією культур, ускладненням життєвого середовища людей, змінами або зміщенням цінностей, уподобань, цілей. Сучасний дошкільник живе у надзвичайно насиченому інформаційному оточенні та динамічних умовах науково-технічного прогресу, до яких швидко адаптується і під їх впливом

розвивається і змінюється. Засоби масової інформації продовжують насаджувати культ сили, жорстокості і всездозволеності у взаєминах з іншими та у доквіллі. Порушені ідеали сім'ї, традиції та родинні цінності не спроможні в сучасних умовах протистояти їх натиску.

Негативні зміни в економічній і соціокультурній ситуації України призвели до того, що збільшилась кількість обездолених дітей. Поширилось соціальне сирітство. Значна кількість дітей при живих батьках не відчуває родинного тепла і затишку, не отримує необхідної для повноцінного розвитку любові і догляду, змушена голодувати, жебракувати, вести безпритульний спосіб життя. У зв'язку з цим нагальними постали наступні проблеми: профілактики правопорушень і дитячої злочинності з найменшого віку; виховання нових поколінь, здатних до самовизначення і самореалізації на основі сформованої соціально-моральної позиції особистості; допомоги сім'ї у реалізації її функцій, насамперед виховній і первинній соціалізації. Адже саме в сім'ї і родині дитина засвоює перші уроки моральності та перший життєвий досвід.

Сім'я є відзеркаленням проблем суспільства, сучасні тенденції розвитку якого пов'язані із зменшенням народжуваності, зайнятістю населення у виробничій і невиробничих сферах, скороченням мережі закладів суспільного дошкільного виховання і можливостями оплати їх послуг, духовними потребами повернення до родинних цінностей і творення суспільних цінностей, які б давали відчуття стабільності й захищеності у житті. На їх розв'язання спрямовані розроблення і дія чинного законодавства стосовно захисту сімей і дітей, які значно піднімають роль сучасної родини у подальшому прогресі суспільства, у вихованні дитини і надають їй пріоритету у формуванні особистості, її морально-етичних якостей. Завдяки прийнятій і ратифікованій в Україні у 1991 році Конвенції про права дитини по-новому зазвучало визнання її самоцінності, унікальності і неповторності дошкільного дитинства у розвитку особистості. На жаль, значні ідеї та зусилля в сучасних умовах розвитку суспільства більшою мірою декларуються, ніж знаходять своє практичне підтвердження у реаліях життя. На покращення ситуації спрямований Закон України „Про охорону дитинства”. Однак і його положення не завжди виконуються.

Сучасна молода сім'я соціально незахищена і переживає значні труднощі у реалізації всіх своїх функцій. Розшарування суспільства за матеріальними можливостями і ціннісними орієнтаціями ставить у нерівні умови дітей дошкільного віку щодо забезпечення їм вчасного і повноцінного фізичного, інтелектуального, морального, естетичного і соціального розвитку та відповідно їхніх задатків, нахилів, здібностей, психічних і фізичних особливостей.

Специфіка сімейного виховання дитини, первинної соціалізації передбачає достатній рівень готовності батьків до сімейного життя і виховної діяльності, сформованість їх педагогічної культури і чітке усвідомлення мети і завдань виховання відповідно її віку та індивідуальних можливостей, створення особливого мікроклімату сім'ї, де кожен почуватися фізично і емоційно захищеним. У сучасних же умовах не існує системи підготовки молоді до сімейного життя, до батьківства. Не отримують вчасної фахової допомоги сім'ї, які мають психолого-педагогічні проблеми. Недостатньо проводиться превентивна робота з батьками і дітьми. В Україні не здійснюється соціально-педагогічний патронат молодих сімей, які мають дітей, що в результаті призводить до виникнення і розвитку численних проблем, пов'язаних із станом здоров'я членів сім'ї, до напруження і загострення міжособистісних стосунків, порушення родинних зв'язків, утвердження асоціальних типів поведінки, жорстокості, послаблення інституту сім'ї в цілому. Ознакою часу стало збільшення кількості кризових сімей та сімей груп ризику, загострення проблеми жорстокого поводження з дітьми. Є підстави стверджувати, що утворилась прірва між декларованими цінностями суспільства і родини та реальними умовами проживання сімей і виховання дітей. Отже, виникає гостра потреба соціально-педагогічного патронату сімей як практичного утвердження ідей гуманізації суспільства, пов'язаних із визнанням людського життя і повноцінного розвитку особистості як найвищих цінностей світотворення.

Таким чином, проблема формування цінностей демократичного правого суспільства в Україні спонукає до вироблення єдиної гуманістичної стратегії виховання підростаючої особистості як в умовах сім'ї та навчально-виховного закладу, так і поза ними, поєднання зусиль держави і сім'ї в інтересах дитини. З прогностичної позиції щодо майбутнього держави і родин найбільшої уваги потребують саме молоді сім'ї та такі, що мають дітей дошкільного віку.

#### **Список використаних джерел:**

1. Алексеев Т.Ф. Социализация личности: возможности и риски. Научно-методический посібник. — К: Педагогічна думка, 2007. — 152с.
2. Андреева Г. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2004. - 365с.
3. Голванова Н. Социализация и воспитание ребенка. - СПб: Речь, 2004. - 272с.
4. Дьюи Дж. Демократия и образование. - М.: Педагогика-Пресс, 2000. - 384с.

5. Дюргейм Э. Социология и теория познания // Хрестоматия по истории психологии / Под ред. П.Я.Гальперина, А.Н.Ждан. - М.: Академический проект, 2005. - 832с.
6. Мудрик А. Социальная педагогика. - М.: Академия, 2001. - 192с.
7. Пиаже Ж. Суждение и рассуждение ребенка. - СПб: СОЮЗ, 1997. - 256с.

The theoretical analysis of conceptions of socialization of personality is carried out in the article, mechanisms and factors of the noted process are considered, the psychological features of socialization of child of preschool age are analyses.

**Keywords:** socialization of personality, mechanisms of socialization, preschool age.

*Отримано 26.01.2010*

УДК 17.023.36:316.61-057.87

*О. В. Плахотнік  
І. Шипіцина*

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОНЯТТЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті здійснено аналіз наукової літератури щодо понять „середовище”, „культурне середовище” та „соціокультурне середовище”. Йдеться про те, що соціокультурний підхід до аналізу процесів не обмежується власне духовними явищами і, тим більше, проблемами художньої культури, а охоплює всі сфери життєдіяльності суспільства, у тому числі освіту, родину, реформування громадського життя, релігію і ін.

**Ключові слова:** середовище, культурне середовище, соціокультурне середовище.

Про вплив простору на формування людини відомо давно. Про це думали і писали відомі педагоги, психологи, культурологи, відомі мислителі, філософи минулого. Однак наприкінці ХХ століття все частіше і частіше стала йти мова не просто про середовище існування людини, не просто про культурне середовище, як це було прийнято в минулому, а про соціокультурне середовище. З огляду на зазначене,

<sup>о</sup> Плахотнік О.В., Шипіцина І.

виникає питання не лише про те, з чим це пов'язано, але і який зміст цього поняття, чим воно відрізняється від попередніх, чому виникла необхідність формування саме соціокультурного простору, у чому його суть?

Згідно точки зору В. І. Даля, слово „середовище” означає речовину, тіло, товщу, шар у речовинах рідких, прозорих і в той же час - громаду, суспільство, збір, юрбу [1]. С.І. Ожегов, автор словника російської мови, розуміє середовище як „оточуючі людину природні, соціально-побутові умови, обстановку, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов” [2, с.660]. Як зазначає Леонт'єв О.М., у малому енциклопедичному словнику Ф.А. Брокгауза і І.А. Єфрона слово „середовище” визначається „як сукупність зовнішніх умов, у яких відбувається який-небудь процес” [3, с.67].

Тлумачення простору вищезгаданими авторами свідчить про те, що слово „середовище” у них означає сукупність всіх умов, що оточують річ, рослину, тварину, людину і безпосередньо або опосередковано впливають на них. Сьогодні досить серйозне наукове обґрунтування одержав не лише термін „середовище”, але і близькі до нього категорії, такі як макро- і мікросередовище, мета-, екзо-, мезосередовище, природне, штучне, географічне, соціальне, культурне, естетичне середовище, чого не можна сказати про соціокультурне середовище. Тому ми розглянемо спочатку що таке середовище „соціальне”, а потім уже „культурне” з метою виявлення і розуміння феномена „соціокультурності”.

По-перше, соціальне середовище - це „оточуючі людину суспільні, матеріальні і духовні умови її існування, формування і діяльності” [4, с. 651].

По-друге, соціальне середовище являє собою складну систему, яка включає як стихійні, так і свідомо (планомірно) діючі фактори (Л.П. Бусва [5], С. Попов [6])

По-третє, соціальне середовище має пряме відношення до суспільства, і у цьому сенсі тотожне середовищу суспільному. Саме тут немає розмежування. На цю сторону явища вказують представники соціологічної науки ( Е. Дюркгейм, П. Сорокін, Л. Х'елл, Д. Зіглер, Л. Шепетис і ін..).

По-четверте, під соціальним середовищем розуміється „сукупність факторів і умов (економічних, політичних, культурних, сімейно-побутових і т.п.), які впливають на особистість, а іноді на визначальний її розвиток і самореалізацію” [5, с. 84].

Далі слід зазначити, що всі ці висновки не є вичерпними, оскільки цілий ряд дослідників, обґрунтовуючи специфіку соціального простору, характеризують її в кількох вимірах: макропростору, мезопростору, мікропростору та ін. [6].

На основі вищевикладеного стає зрозумілим, чому оточуючі людину умови вбирають у себе не тільки політичні, економічні, соціальні та інші умови і відносини, але й організації і установи, тому що всі вони дійсно впливають (прямо або побічно, стихійно або свідомо) на поведінку і свідомість особистості. Такі загальні положення, що відносяться до розуміння суті соціального простору.

По-іншому складається справа із середовищем культурним. Тут встановлено, що воно: а) створюється самою людиною на відміну від природи, яку людина не створювала; б) орієнтоване насамперед на внутрішнє, духовне життя людини. При цьому варто мати на увазі, що духовне життя не заповнюється соціальними вимогами і регулятивами. Вони приймаються як визначені правила гри, прийняті всіма членами суспільства. Але для того, щоб відповідати соціальним вимогам, необхідні культурні передумови, що представляють собою особистісне завоювання та оформлений культурний світ людини; в) на відміну від простору соціального, образ якого можна уявити у вигляді „плацдарму” для діяльності людини, культура виявляє собою спосіб цієї діяльності. Вона виходить з того, як саме люди діють, що творять і передають з покоління в покоління. Культура виступає тут аспектом діяння (уміння робити), стороною будь-якого виду діяльності, її якісною характеристикою. При цьому культурна діяльність, тобто діяльність по створенню, поширенню і споживанню цінностей культури, може бути складовою частиною всякої соціальної діяльності: матеріально-виробничої, економічної, побутової і ін. Однак, займаючись цими видами діяльності, людина ставить перед собою інші, утилітарні, позакультурні завдання. У зв'язку з цим діяльність може називатися культурною оскільки вона впливає на розвиток особистості (у тому або іншому напрямі).

Разом з тим, існує діяльність, спеціальною метою якої виступає саме розвиток особистості. Цю діяльність називають „культурною” у більш вузькому і строгому розумінні слова. Джерелом цієї діяльності виступають культурні потреби людини. Сюди відносяться ціла група його вищих соціальних потреб - у розвитку, самореалізації і самоствердженні, у творчості власного життя, пошуках її мети і змісту. Саме ці потреби характеризують рівень культури, духовності людини. Тому в широкому розумінні до культурної може бути віднесена будь-яка потреба, якщо її реалізація пов'язана з розвитком особистості” [7, с. 11]; г) культурна комунікація здійснюється у визначеному культурному середовищі, що, відповідно до визначення Л. Когана, являє собою „стійку сукупність речовинних і особистих елементів, що оточують соціальний суб'єкт і безпосередньо впливають на його культурний розвиток і культурну діяльність” [7, с. 11].

Зрозуміло, що культурне середовище містить у собі соціально-культурні об'єкти, пов'язані із створенням і поширенням культурних цінностей (наукові і навчальні заклади, організації мистецтва, культосвітні установи, художні промисли і т.д.). Але головне, що його характеризує — це відносини людей, матеріальні і культурно-побутові умови їхнього повсякденного життя та духовно-моральна атмосфера.

Більшість дослідників в галузі культурології сходяться на тому, що культурне середовище - це складна сукупність умов, факторів, інститутів і об'єктів трансляції культури, що оточують людину, та здійснюють вплив на рівень її культурного розвитку і сприяють культурній самореалізації. Звідси культурне середовище як цілісне явище можна представити сформованим з таких компонентів: засобів масової інформації - радіо, телебачення, газети і ін.; системи і мережі установ культури - кінотеатри, клуби, бібліотеки, музеї, парки, стадіони і ін.; установи і організації освіти, науки та мистецтва, включаючи театри, концертні зали, філармонії, картинні галереї і ін.; традиції, звичаї, звички, обряди та сукупність моральних і духовних цінностей, що найбільш яскраво виражають менталітет, національну своєрідність даного району, регіону; явища антикультури - пияцтво, наркоманія, токсикоманія, націоналізм, злочинність і т.п. Останні неможливо виключити оскільки вони також здійснюють свій вплив на людей.

Відомо, що вплив навколишнього простору багатоплановий. Сформоване культурне середовище з його різними субкультурними шарами, елементами, здійснює на людину як позитивно формуючі, так і негативно дестабілізуючі деструктивні впливи. Чим більше в ньому носіїв (суб'єктів, агентів) культурних цінностей, тим більше його „щільність” і вище культурний потенціал. Таким чином, виходить, що культурне середовище в цілому - це унікальний прояв життєдіяльності людей.

Що ж стосується пошуку відповіді на запитання, що собою являє соціокультурне середовище, то слід зазначити, що у широкому розумінні слова соціокультурним називають весь світ створений людиною (Л. Михайлова). Автор практично ототожнює поняття культурний і соціокультурний, оскільки культура - це і є все те, що створено людиною. Інша точка зору, що соціокультурний - значить обумовлений культурою і суспільством (Л. Немировська). Що ж до поняття „соціокультурний” то його трактують як „набутий” (Д. Силічев). Тут розглядається проблема співвідношення природного і культурного стосовно до людини як проблема співвідношення в ній природженого, що біологічно передається в спадщину, і набутого, тобто соціокультурного, що виникає завдяки вихованню. А. Валицька зазначає, що „Соціокультурний - той, що має відношення до системи



соціальних відносин, культури, що обіймає соціум, що визначає рівень духовності, якості господарства, спосіб життя людей” [8, с. 124].

Соціокультурне середовище ми сприймаємо як конкретний, безпосередньо даний людині соціальний простір, за допомогою якого вона активно включається в культурні зв'язки суспільства і де вона здобуває перший досвід самостійної культурної діяльності. Це сукупність різних (макро і мікро) умов її життя і соціальної (рольової) поведінки; середовище її мінливих інтересів; її випадкові і глибинні взаємодії з іншими людьми; конкретне природне, речове і предметне оточення, представлене як відкрита до взаємодії частина соціуму.

Функціонування, розвиток і саморозвиток системи формування духовного потенціалу особистості значною мірою залежить від визначення сукупності основних джерел, пов'язаних з її соціокультурною детермінованістю. Пошук джерел формування духовного потенціалу в глибинних процесах соціокультурних впливів, середовищних взаємодій, функціональних зв'язків макро- і мікросоціумів стає актуальним. Це пояснюється посиленням дії інтеграційних культурних процесів, які є могутнім фактором розв'язання глобальних проблем людства. П. Сорокін [9] вважав, що інтегральним фактором соціального та духовного життя є колективний рефлекс. Його ідеї соціокультурної динаміки дали можливість розглядати життєдіяльність людини в контексті соціокультурного простору. Водночас доводиться констатувати, що адекватне розуміння повноти взаємодії культури, суспільства та особистості (особливо на рівні включеності самої особистості в цю взаємодію) як джерела її духовного розвитку поки що не спостерігається. Тим не менше сучасні масштаби дослідження соціуму, соціально-педагогічної діяльності та масових форм соціальної роботи, їхнє проектування і моделювання підтверджують - зацікавленість наукового співтовариства в розв'язанні цієї проблеми. Відтак заслуговують на увагу соціально-психологічні та соціально-педагогічні дослідження.

Особливий інтерес становить концепція Н. Крилової [11], на думку якої характеристика складної системи соціокультурного буття ґрунтується на новому розумінні включення особистості в культурні взаємодії різних утворень — субкультурних, міжсубкультурних і транссубкультурних. Вона викладає розуміння особливостей включення особистості в культуру на чотирьох рівнях: 1) ментальному; 2) індивідуально-культурному; 3) субкультурному та 4) транссубкультурному. Очевидно, що саме ці рівні включення особистості в культуру дають змогу визначити джерела формування духовного потенціалу особистості за умов сучасної соціокультурної ситуації.

Так, перший — ментальний рівень — це ареал автономного індивідуального мікрокультурного простору, в якому особливу роль відіграють власні бачення реалій культури.

У безпосередньому полі культурної діяльності, поведінки та спілкування (це другий, індивідуально-культурний рівень) реалізується культурна свідомість та самосвідомість, яка висвітлює внутрішню сутність самого себе як суб'єкта, споглядає, пізнає себе, свій духовний світ, оцінює свої можливості, здібності та акти діяльності. Отже, на перших двох рівнях основними джерелами духовного потенціалу особистості стають самопізнання, самовиховання, самовдосконалення.

Третій, субкультурний рівень включення особистості в культуру — це близьке до особистості соціокультурне середовище, субкультури та національно-культурний простір. Останній забезпечує спілкування та комунікації в рамках соціальних груп і міжособистісних взаємодій. У центрі уваги цього рівня перебуває прояв безпосереднього впливу соціальних інститутів — родини, системи освіти, мистецьких закладів, засобів масової інформації. Із визначення субкультури як особливої картини світу, трансформованої в норми, інтереси, цінності, ідеали і уявлення про сенс життя, а також як скоригованих нею елементів загальнонаціональної та загальнолюдської культури, випливають джерела духовного потенціалу особистості, зокрема, його нормативно-регулятивні механізми. Одна з найважливіших функцій субкультури полягає в тому, що вона є життєво необхідною передусім для становлення особистості з метою її соціалізації. Тому колективний спосіб життєдіяльності і соціальність, що становлять базу для розвитку людської індивідуальності із суто природної особини (Д. Лукач), відіграють тут роль найістотніших духовних детермінант.

Слід зазначити, що в системі культури існують не тільки субкультури, але й різні динамічні субкультурні утворення змішаних типів. Вони поєднують у різних варіантах культурне середовище соціальних прошарків і груп населення не за ознаками соціально-демографічної належності, а за ознаками соціально-психологічного, ідеологічного, морально-релігійного та психолого-культурного характеру. Йдеться про транскультурне середовище, яке охоплює сферу міжнаціонального спілкування, немовби нашаровуючи одні субкультурні простори на інші, змішуючи та пронизуючи їх. Це той макрокulturний простір, що задає різні варіанти культурних контекстів (регіональні, міжнаціональні, міжнародні), і з якого випливають джерела духовного потенціалу особистості — інтерсуб'єктивність, всезагальність духовних цінностей, загальнолюдські ідеали.

У світлі викладених вище позицій джерела формування духовного потенціалу особистості фахівця соціокультурної сфери характеризуються деякими особливостями. Це пов'язано з тим, що молодіжна субкультура в цілому відзначається інтенсивними пошуками сенсу і мотиву життя. Важливим для неї стає образ і взірць ідеального героя, який в рамках цієї субкультури персоніфікує, зокрема, ступінь конфронтаційності до оточуючого суспільства та його культури. Характерною ознакою молодіжної субкультури є інноваційний пошук нових культурних архетипів, апробація нових культурних норм, ідей, уявлень. Як зазначає Молодіжна субкультура є життєво необхідною як певний поріг або предтеча нової культури, Субкультурна людина неминуха в житейській діалектиці як певний мутант, що курсує за власним маршрутом культурної інновації. До таких соціальних інноваційних груп належить і студентська молодь, яка створює в субкультурній інтелектуальне і творче середовище, сприяючи пошуку й утвердженню нових культурних норм, ідей та уявлень. Варто мати на увазі також те, що з одного боку, розвиток фахівця соціокультурної сфери — це соціальний процес, який спричинює зближення моделей його поведінки з вимогами суспільства, а з іншого, індивідуальне нагромадження власного життєвого і культурного досвіду, особливе входження в культуру і участь у ній. Останнє пов'язане з феноменом менталізації (одухотворення, самоактуалізації), що виявляється в породженні та функціонуванні ціннісно-смісловій свідомості особистості і зумовлює особливості її самовизначення (О. Киричук, В. Карпенко). Вирішальна роль у цьому процесі належить самосвідомості особистості, розвиненість якої „доростає” до рівня світоглядного осмислення світу, включає світогляд. Вихідним моментом в аналізі самосвідомості може слугувати „Я — концепція”, яка є сукупністю уявлень індивіда про себе і до якої входять переконання, оцінки і тенденції поведінки (Р. Берне). Дослідження динаміки та співвідношення актуальної та ідеальної „Я — концепції” студентів ВНЗ показало позитивний зв'язок між ступенем розбіжності самооцінки й ідеалу досліджуваних та їхньою готовністю до духовного саморозвитку. Абсолютна більшість студентів з різним рівнем самооцінки підтвердила своє активне внутрішнє прагнення до гармонізації духовних сил. Однак образ „Я”, уявлення про себе мають співвідноситись і реально взаємодіяти з образом культури, світоглядом особистості.

Філософія сучасної освіти формулює загальний вихідний принцип щодо розуміння сутності нового типу світогляду зазвичай як розв'язання глобальних проблем, що має стати головною метою (інтересом, цінністю) для сучасного людства, і таке розв'язання неможливе без підпорядкування усіх видів нашої діяльності цій меті.

Заслугою основоположників синергетики І. Пригожина, І. Стенгерса [12] є відкриття таких незвичайних сторін світу, як нестійкість і глибока суперечливість, нелінійність і необоротність, тобто нелінійний позитивний зворотний зв'язок. Синергетика з її трансдисциплінарною науковою теорією, розкриваючи системність і динаміку навколишнього світу, підводячи до бачення його універсального єднання, може стати концептуальною основою інтеграції різнопредметних знань. Її основні поняття (система, процес, вірогідність, флуктуація, інформація, зворотний зв'язок, кооперативна взаємодія, точка біфуркації, самоорганізація тощо) є інваріантами інтеграції наукового знання в змісті освіти (Т. Назарова, В. Шаповаленко). Необхідність використання синергетичного підходу до формування нового типу світогляду сучасної людини не викликає сумніву. Успішне вирішення цього завдання багато в чому пов'язано з виходом освіти за рамки технократичної парадигми, а також висуненням на передній план ціннісного знання і формування особистісно значущої картини світу.

Слід зазначити, що проблема формування картини світу пов'язана з перетинанням субкультурних, національно культурних і транскультурних просторів, що зумовлює безпосередній вплив закладів освіти і засобів масової інформації на формування духовного потенціалу особистості. Субкультурний та національно-культурний простори створюють умови для прояву безпосереднього впливу соціальних інститутів — системи освіти, мистецьких закладів, засобів масової інформації, родини, тобто на формування духовного потенціалу особистості.

Одним із найважливіших джерел формування духовного потенціалу студентства на цьому рівні виступають вищі навчальні заклади освіти. Реалізація гуманістичної мети підготовки фахівців у ВНЗ пов'язана з гуманітаризацією змісту освіти, пошуком форм, методів, прийомів навчання студентів. Ця гуманітаризація відкриває простір для об'єднання фундаментального, гуманітарного та професійно-орієнтованого блоків із спеціальною підготовкою майбутніх фахівців, а отже, утвердження її пріоритету. Проте навчальний процес може бути джерелом духовного потенціалу студентів лише за умови скоординованості навчальних дисциплін на основі цілісного бачення змісту освіти, який адекватно відображає картину світу. Саме картина світу, як „зображення сущого” (М. Хайдеггер), є основою змістових аспектів освіти, які інтегруються в навчально-виховному плані при поєднанні в єдине ціле теоретичної та дослідної, аудиторної й позааудиторної, пізнавальної та виробничої діяльності студентів. Це свідчить про потребу створення інтегральної моделі навчання, яку

можна реалізувати лише в рамках гуманістичної парадигми освіти, в якій і будуть відобразатись не лише вимоги соціуму, а й особистісний підхід.

Отже, всі наведені вище точки зору з проблеми соціокультурного простору - різноманітні. Це дає можливість зробити висновок, що поняття соціокультурного припускає, по-перше, іншу модальність у відношенні культури, виявлення соціального значення культурних явищ у їхній співвіднесеності з іншими сферами соціальної життєдіяльності, насамперед, економікою, політикою, соціальними відносинами. По-друге, мова йде про те, що соціокультурний підхід до аналізу явищ не обмежується власне духовними явищами і, тим більше, проблемами художньої культури, а охоплює всі сфери життєдіяльності суспільства, у тому числі освіту, родину, теми війни, реформування громадського життя, релігію і багато ін. По-третє, соціокультурний аналіз говорить про те, що мова йде про розгляд більш широкого спектру культури, співвідношення духовних факторів, тобто норм, цінностей, змістів і ідей із соціальною регуляцією в різних культурно-історичних типах.

#### **Список використаних джерел**

1. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка. - М.: „Русский язык”, 1980. - 683 с.
2. Ожегов СИ. Словарь русского языка / Под. ред. чл. корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. - 18-е изд., стер. - М.: Русский язык, 1986. -797 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М., 1975. - 304 с.
4. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л.Ф. Ильичева, П. Н. Федосеева, С. М. Ковалева, В. Г. Панова - М.: Советскаяэнциклопедия, 1983. - 840 с.
5. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. - М.: МГУ, 1968. - 117 с.
6. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека //Вопросы психологии. - 1986. - № 6.- С.10-22.
7. Человек и культура: индивидуальность в истории культуры / Подред. А.Я. Гуревича. - М.: Наука, 1990. - 240 с.
8. Валицкая А.П. Образование в России: Стратегия выбора: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. - 128 с.
9. Сорокин П.А. Социологические теории современности. - М:Наука, 1992,- 31с.
10. Арнольдов А.И. Путь к храму культуры (образование как социокультурный феномен). -М.: Грааль, 2000,- 108 с.
11. Крылова Н.Б. Культурология образования. - М.: Народное образование, 2000. - 272 с.

12. Пригожин П., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. — М.: Прогресс, 1986. — 431с.
13. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія/ За заг. ред. Проф. І.Д. Звереві. - К.: Центр учбової літератури, 2008. - 336 с.
14. Соціальна педагогіка. Підручник / За ред. проф. А.Й Капської. - К.: Центр навчальної літератури, 2006. - 468 с.

In the article the analysis of scientific literature is carried out in relation to concepts „environment”, „kul'tum environment” and „sotsiokul'tumi environment”. The question is that sotsiokul'tumiy approach to the analysis of processes is not limited to actually the spiritual phenomena and, the more so, problems of artistic culture, and engulfs all spheres of vital functions of society, including education, family, reformation of public life, religion and other.

**Keywords:** environment, kul'tum environment, sotsiokul'tumi environment.

*Отримано 24.01.2010*

УДК 37.015.3-053.4

*О.М. Пріданнікова*

### **ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА УСПІШНІСТЬ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Стаття присвячена проблемі адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів. З'ясовано, що успішність адаптації обумовлена психологічними особливостями дитини. Дослідження показують, що наявність страхів і тривожності стає на заваді успішної адаптації дитини до перебування у дошкільному навчальному закладі.

**Ключові слова:** діти, адаптація, дошкільні навчальні заклади.

У ситуації соціальної нестабільності на сучасну дитину обрушується безліч несприятливих чинників, здатних не тільки загальмувати розвиток потенційних можливостей особистості, але і повернути процес її розвитку назад.

За цих умов у нашому суспільстві дуже гостро постає проблема соціально-психологічної адаптації та збереження психічного здоров'я особистості. Система виховання та освіти вимагає суттєвих змін

методики, цінностей та змісту підготовки нової генерації до життя. [2, 18]. Тому проблема соціально-психологічної адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів є актуальною і потребує уваги зі сторони психологів, учителів і батьків.

Адаптація - це пристосування організму до нової обстановки, а для дитини дитячий садок є новим, ще невідомим простором, з новим оточенням і новими відносинами. Адаптація включає широкий спектр індивідуальних реакцій, характер яких залежить від психофізіологічних і особистісних особливостей дитини, від сімейних відносин, від умов перебування в дошкільній установі. Однією з таких особливостей є дитячі страхи та особистісна тривожність.

Дитячі страхи в тому або іншому ступені обумовлені віковими особливостями і мають тимчасовий характер. Проте ті дитячі страхи, які зберігаються тривалий час і важко переживаються дитиною, говорять про нервову ослабленість малюка, неправильну поведінку батьків, конфліктні відносини в сім'ї і в цілому є ознакою неблагополуччя.

Психіка дитини відрізняється загостреною сприйнятливістю, нездатністю протистояти несприятливим діям. Невротичні страхи з'являються у результаті тривалих і нерозв'язаних переживань або гострих психічних потрясінь, часто на тлі хворобливого перенапруження нервових процесів. Тому невротичні страхи вимагають особливої уваги психологів, педагогів і батьків, оскільки за наявності таких страхів дитина стає скутою, напруженою. Її поведінка характеризується пасивністю, розвивається афектна замкнутість; У зв'язку з цим гостро встає питання ранньої діагностики невротичних страхів як однієї з причин труднощів адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів.

Останнім часом питання адаптації дітей, діагностики і корекції страхів набули важливого значення, зважаючи на їх досить широке розповсюдження серед дітей. Проблемами дитячих страхів займалися ряд вчених, таких як А.І. Божович, Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, К. Ізард, А.І. Леонтьєв, А.Т. Лідере, Т.М. Мішина, Л.А. Петровська, А.С. Співаковська, К.Д. Ушинський та ін. Питання адаптації дітей розглядаються у роботах В.Г. Ануфрієвої, Ю.А. Александровського, Г.А. Балла, Н.Д. Ватутіна, І.А. Милославової та ін.

Методологічною основою вивчення даної проблеми слугують теоретичні положення, висунуті в роботах російських учених А.І. Божович, Л.С. Виготського, А.В. Запорожець, К. Ізард, А.І. Леонтьєва, А.Т. Лідере, Т.М. Мішиної, Л.А. Петровської, А.С. Співаковської, К.Д. Ушинського, що досліджують емоційно-особистісну сферу, тривожність і страхи у дітей. Використовувався досвід зарубіжних авторів А. Адлера, В.З. Гебзаттель, Ф. Перлза, Г.С. Саллівана, Ч. Спілбергера, Дж. Уотсона, З. Фройда, Е. Фромма, К. Хорні, що займаються проблемою фобій, і їх впливом на становлення

особистості дитини; вчених, які досліджують проблеми адаптації: А.Д. Глоточкіна, Е.І. Морозової, А. Остроухової та ін.

Актуальність даної проблеми зумовлює необхідність дослідження взаємообумовленості дитячої тривожності, наявності страхів і особливостей адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів.

Встановлено, що тривожність — одна з найбільш складних проблем сучасної психологічної науки. Майже в кожній дослідницькій роботі ми обов'язково зустрінемо посилання на її неопрацьованість, невизначеність, на неточність і багатозначність самого поняття [4, 34].

Як зазначає О. Жигарьков, тривожність - одна з найбільш використовуваних у практиці категорій — як діагностичних, так і пояснювальних, інтерпретаційних. Коли мова йде про вплив тривожності на поведінку і розвиток особистості, про саморегуляцію стану тривоги, про тривожний тип особистості, про „роботу з тривоги”, способах подолання стійкої тривожності і т.п. — порівняно легко досягається взаєморозуміння між фахівцями, незалежно від їх теоретичних поглядів.

Складність застосування відомих точок зору до аналізу страху і тривоги у дітей, як підкреслювалося неодноразово, пов'язана, принаймні, з двома обставинами. Розмежування зовнішньої і внутрішньої, визначеної і невизначеної загрози виникає в онтогенезі досить пізно. Тривожність не пов'язана з якою-небудь певною ситуацією і виявляється майже завжди. Цей стан супроводить людину у будь-якому вигляді діяльності. Коли ж людина боїться чогось конкретного, ми говоримо про прояв страху. Наприклад, страх темноти, страх висоти, страх замкнутого простору.

Б.І. Кочубей і Є.В. Новікова вважають, що тривожність розвивається унаслідок наявності у дитини внутрішнього конфлікту, який може бути викликаний:

1. Суперечливими вимогами, що пред'являються батьками, або батьками і школою (дитячим садком). Наприклад, батьки не пускають дитини в школу через погане самопочуття, а вчитель ставить „двійку” в журнал і відчитує її за пропуск уроку у присутності інших дітей.
2. Неадекватними вимогами (найчастіше, завищеними). Наприклад, батьки неодноразово повторюють дитині, що вона неодмінно повинна бути відмінником, не можуть і не хочуть змиритися з тим, що син або дочка отримує в школі не тільки „дванадцять” і не є кращим учнем класу.
3. Негативними вимогами, які принижують дитину, ставлять її в залежне положення. Наприклад, вихователь або вчитель говорять дитині: „Якщо ти розповіси, хто погано поведився у мою відсутність, я не повідомлю маму, що ти побився”.



Фахівці вважають, що в дошкільному і молодшому шкільному віці тривожніші хлопчики, а після 12 років дівчатка. При цьому дівчатка більше хвилюються з приводу взаємин з іншими людьми, а хлопчиків більшою мірою турбують насильство і покарання. Зробивши який-небудь „непристойний” вчинок, дівчатка переживають, що мама або педагог погано про них подумають, а подружки відмовляться грати з ними. У цій же ситуації хлопчики, швидше за все, боятимуться, що їх покарають дорослі або поб'ють однолітки. Як відзначають автори, через 6 тижнів після початку навчального року у школярів зазвичай підвищується рівень тривожності, і вони потребують 7 —10-денного відпочинку.

Л.В. Волинська, Є.В. Огороднійчук, О.В. Скрипченко та ін. Дають визначення страху. Страх — психічний стан, що виникає на основі інстинкту самозбереження як реакція на дійсну або уявну небезпеку. Страх має багато причин як суб'єктивного (мотивація, емоційно-вольова стійкість і ін.), так і об'єктивного порядку (особливості ситуації, складність завдань, перешкоди і т. д.). Страх виявляється як у окремих осіб, так і у груп, великих мас. Ступінь, форми його прояву різноманітні, але це — область перш за все індивідуальної психології. Існують різні форми страху: переляк, боязнь, афектний страх — найсильніший. Страх, що виникає через серйозне емоційне неблагополуччя, може мати крайні форми вираження (жах, емоційний шок, потрясіння), затяжна, важко переборна течія, повна відсутність контролю з боку свідомості, несприятлива дія на формування характеру, на відносини з тими, що оточують і пристосування до зовнішнього світу.

Психологи і психіатри Т.М. Мішина, Л.А. Петровська, А.С. Співаковська підкреслюють, що однією з найпоширеніших причин появи дитячих страхів є неправильне виховання дитини в сім'ї, складні сімейні відносини [6, 22]. Так, представники різних теоретичних напрямів в психології і педагогіці сходяться у визнанні негативного впливу порушених внутрісімейних відносин на психічний розвиток дитини. Серед причин формування і розвитку різних патологічних рис вдачі і невротичних симптомів, що лежать в області сім'ї, виділяють наступні: внутрісімейні конфлікти; неадекватні виховні позиції батьків; порушення контакту дитини з батьками унаслідок розпаду сім'ї або довгої відсутності одного з батьків; рання ізоляція дитини від сімейного оточення; особистісні характеристики батьків і деякі інші. Неадекватна батьківська поведінка призводить до руйнування емоційного контакту з оточенням, що у вітчизняній психології розглядається як один з механізмів формування і розвитку особистісних аномалій.

Необхідно відзначити, що боязнь і страх в дошкільному віці не є стійкою рисою вдачі і відносно зворотні за умови адекватного до них підходу з боку дорослих. Проте, важливість активної роботи з дитячими страхами обумовлена тим, що сам по собі страх здатний патогенно

впливати на розвиток різних сфер особистості. К.Д. Ушинський відзначав, що саме страх здатний спровокувати людину на принизливий вчинок, знівечити її морально і убити душу [6, 26].

У зв'язку з вищесказаним гостро встає необхідність комплексного підходу до вирішення проблеми корекції дитячих страхів, зокрема, залучення сім'ї. Ця робота може виражатися як в ознайомленні батьків з результатами дослідження в допустимій формі, так і у напрямі батьків на консультацію до фахівця з сімейних питань. Такий підхід може впливати не тільки на зовнішні сторони прояву страхів, але і на обставини, що породжують його.

Як уже було сказано, поняття „адаптація” - одне з ключових у дослідженні живого організму, оскільки саме механізми адаптації, вироблені в результаті тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища.

Адаптація - динамічний процес, завдяки якому рухливі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування розвитку продовження роду. Процес адаптації відбувається тоді, коли в системі організм - середовище виникають значні зміни, що забезпечують формування нового гомеостатичного стану, який дає змогу досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій.

Л.Г. Подоляк відмічає, оскільки організм і середовище знаходяться не в статичній, а в динамічній рівновазі, їх співвідношення змінюється постійно. Як і процес адаптації.

Адаптаційний процес торкається усіх рівнів організму: від молекулярного до психічної регуляції діяльності. У цьому процесі психологічна адаптація відіграє важливу роль.

Психологічна адаптація - це процес взаємодії особистості із середовищем, за якого особистість повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значимих ланцюгів. Процес взаємодії особистості й середовища полягає у пошуку й використанні адекватних способів задоволення основних потреб.

Якщо навколишнє середовище виявляє до людини вимоги, через що деякі люди важко адаптуються в силу їх особистісних чи вікових особливостей, то в них може розвинутих відчуття соціальної, психологічної і соматичної напруги, а це загроза дезадаптації.

Дезадаптація - це формування неадекватних механізмів пристосування людини до умов навколишнього середовища, порушень в поведінці, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, негармонійний розвиток особистості.

В.В. Давидов вказує, що однією з важливих проблем сучасної системи виховання є проблема розвитку адаптаційних можливостей особистості і профілактика дезадаптації, а також критичні періоди

психічного розвитку. Особлива увага звертається на дітей дошкільного віку. Найважливішим є те, що процес звикання до життя у садку та його умов є складним. Одні діти проходять цей процес легко без психологічних травм, а інші важко.

Щоб захистити і підтримати дітей дошкільного віку, необхідно усвідомлювати важливість не лише функцій вихователя, а й батьків, на яких можна покластися, на яких дитина може розраховувати у плінні життя. Підтримка дорослого - важливий гарант гармонійного входження малюка у суспільне життя. Адаптація — пристосування дитини до умов та вимог нового середовища. Її результатом є пристосованість як особистісна, що виступає показником життєвої компетентності дитини, її здатності орієнтуватися та впливати на довкілля.

Адаптація висуває високі вимоги до власних сил дитини. Якщо вихователь готовий здійснювати догляд за душею малюка, орієнтується в законах його психічного розвитку, сповідує особистісно-орієнтовану модель освіти і виховання, можна сподіватися, що особливих проблем із звиканням до дошкільного навчального закладу немає. Але в більшості проблема адаптації все-таки є.

Результати вивчення особливостей адаптації дітей до дошкільних навчальних закладів показали, що на першому етапі у всіх дітей спостерігаються ознаки неблагополуччя в емоційній сфері, психологічного дискомфорту. Напевно немає жодної дитини, яка не переживала би з приводу свого відриву від рідних. Малюки відмовляються від спілкування з іншими \* людьми, від іграшок, хворобливо реагують на розставання з батьками — плачуть при розставанні і зустрічі з ними. У групі поведуться неспокійно, часто вередують, плачуть, буває так, що дитину зовсім не можна заспокоїти, постійно питають про маму, просяться додому, можуть відмовлятися від їжі. У заняття і групові ігри, організовані вихователем, діти не включаються, не бачать барвистих іграшок, які знаходяться в групі, віддаючи перевагу над ними своїй улюбленій принесеній з дому. До однопітків і вихователя відносяться байдуже, або стороняться їх.

На наступному етапі діти з безлічі незнайомих дорослих виділяють для себе вихователя. Вони починають відгукуватися на його звернення по імені, реагувати на ласку і пропозиції пограти, звертатися до нього за допомогою і підтримкою, якщо виникають утруднення при дотриманні режимних процедур і коли що-небудь не виходить. Малюки намагаються знайти у вихователя утіху у своїй тузі по дому і розлуці з мамою: вони прагнуть до постійного фізичного контакту, хочуть отримати увагу і ласку, позитивну оцінку своєї діяльності, і впевненість в тому, що за ним прийдуть батьки, дитина може постійно слідувати за вихователем. Вихователь, у свою чергу, підбадьорює дитину, допомагає їй зрозуміти, те, що мама обов'язково прийде за нею, підключає до своїх справ - просить допомогти прибрати іграшки, або принести книжку,

щоб почитати її з іншими дітьми. Як правило, діти охоче виконують такі прохання. Також вихователь зацікавлює дитвору цікавими іграшками і емоційними іграми, такими як „догонялки”, „хованки”, розігрує перед групою яку-небудь просту ситуацію, або казку. Наприклад, годування або купання ляльки, катання її на машині, або показ казки „Теремок”. Це, ймовірно, є передумовою для переходу на наступний етап адаптації.

На третьому етапі діти починають активно користуватися іграшками, які є в групі, досліджувати незнайомі предмети і навколишнє оточення. Вони збирають кубики, пірамідки, грають з ляльками і іншими іграшками, катаються на велосипеді, на конячці, залізають в іграшковий будинок, досліджують всі закуточки і куточки в групі, на прогулянці грають у піску.

Діти активно привертають увагу вихователя і прагнуть залучити його у свою діяльність, при виникненні труднощів у грі звертаються за допомогою, відповідають на пропозиції пограти разом. На даному етапі діти стали включатися в загальні групові рухливі ігри і заняття.

На останньому етапі у малюків спостерігається інтерес до інших дітей, потреба у спілкуванні з ними. Діти прагнуть привернути до себе увагу товариша, посміхаються, сміються при зустрічі з ровесником, заглядають в очі, пропонують іграшки прагнучи утримати його увагу. Дітвора починає цікавитися сумісними іграми з однолітками, вони емоційно висловлюються, кривляються, наслідують в процесі гри і отримують задоволення від таких забав. З'являються виборчі симпатії до деяких дітей. Малюки починають помічати засмучення, незадоволеність, радість інших дітей, емоційно співпереживають, якщо комусь боляче. Наприклад, Таня і Ліля грають в „догонялки”. Ліля падає, боляче ударяється і починає плакати. Таня підходить до неї, гладить по руці і засуджує: „Лілі боляче, зараз пройде”.

Дані етапи звикання проходять всі малюки, що прийшли в дитячий садок, але їх тривалість у всіх дітей різна. Дитина може швидко і безболісно пройти всі етапи, а може надовго зупинитися на якому-небудь з етапів. Залежно від тривалості адаптаційного періоду, можна виділити різні варіанти адаптації дитини до дошкільної освітньої установи.

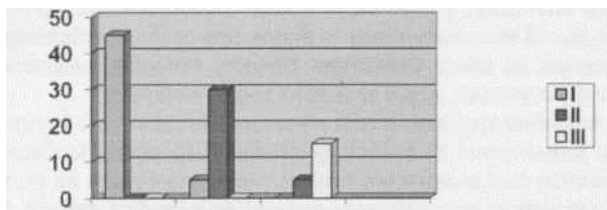
Нами було розроблено рівні адаптації дітей до дошкільних дитячих установ. Результати дослідження показали, що 50% дошкільників мають легкий рівень адаптації, 35% - середній і 15% - важкий.

Результати дослідження тривожності дошкільників за методикою Р. Темпла, В. Амена, М. Доркі „Тест тривожності” показали наступні результати.

Із 20 досліджуваних виявлено 4 дошкільника з високим рівнем тривожності (20%), 7 дошкільників з середнім рівнем тривожності (35%), 9 дошкільників з низьким рівнем тривожності (45%).

Дослідження показали, що більшість дошкільників із важким рівнем адаптації мають високий рівень тривожності. Відповідно, більшість дошкільників з високим рівнем адаптації виявили низький рівень тривожності.

На рисунку 1 показано загальний рівень тривожності дошкільників з різними рівнями адаптації.



**Низький Середній Високий**

Рис. 1. Дані про загальний рівень тривожності дошкільників.

Умовні позначення до рис. 1 :

*I* - дошкільники з легким рівнем адаптації

*II* — дошкільники з середнім рівнем адаптації

*III* - дошкільники з важким рівнем адаптації

Як видно з рисунка, більшість дошкільників з легким рівнем адаптації мають середній (5%) та низький (45%) рівні загальної тривожності. Ні один з обстежуваних дошкільників, які легко адаптувалися у дитячому садку, не виявив високого рівня тривожності.

Дошкільники із середнім рівнем адаптації показали переважно середній рівень тривожності (35%). Також 5% дошкільників із середнім рівнем адаптації мають високий рівень тривожності. Дошкільники з важким рівнем адаптації показали високий рівень тривожності (15%).

Якісний аналіз проведеного дослідження показав особливості прояву тривожності у дошкільників: більшість дітей, які мають високий і середній індекси тривожності, під час тестування проявляли неспокій, нервували. Їх цікавило, що записує психолог, чи взнають про результати тестування батьки, вихователька, як відповідають інші діти і чи правильно відповідають вони самі.

У деяких спостерігалася підвищена рухова активність: вони гризли нігті, хитали ногою, намотували волосся на палець, покусували нижню губу. У окремих дітей можна було помітити фізіологічні ознаки підвищеної тривожності, наприклад, частішання дихання, пітіння долонь.

Деякі діти відмовлялися від тестування і лише після довгих вмовлянь, що це не страшно і не боляче, погодились на дослідження, якщо з ними поряд буде дитина із тієї ж групи.

У ході діагностики високо тривожні діти нерідко обирали малюнок, на якому було зображене сумне обличчя. На питання психолога: „Чому?” вони часто говорили: „Тому, що його сварять”, „Тому, що його

наказали”, „Через те, що мама любить сестру, а не її”, „Тому, що його всі кинули і він сам”, „Тому, що він поганий” тощо.

Отже, експериментально доведено, що наявність страхів і тривожності стає на заваді успішної адаптації дитини до перебування у дошкільному навчальному закладі.

Профілактика дезадаптованості полягає, перш за все, у вихованні таких якостей, як оптимізм, впевненість в собі, самостійність. Дитина повинна знати те, що їй належить знати за віком, про реальні небезпеки і загрози, і відноситися до цього адекватно. Існуючі способи зниження і контролю страху ґрунтуються, перш за все, на теорії навчіння.

Головне, що потрібно зробити батькам в таких випадках - це усунути основні причини підвищення загальної тривожності дитини. Необхідно критично переглянути свої вимоги до дитини, звернувши увагу на те, чи не дуже батьківські запити перевищують реальні можливості дитини, чи не дуже часто вона опиняється в ситуації „Тотального неуспіху”. Батькам треба пам’ятати, що ніщо так не окриляє дитину, як успіх, радість від добре виконаної, навіть найменшої справи, і ніщо так не в змозі заглушити в дитині відчуття самоповаги, підсилити відчуття тривожності як невдачі, що часто повторюються.

#### **Список використаних джерел**

1. Вологодина Н.Г. Детские страхи днём и ночью.- М.: Феникс, 2006.- 106с.
2. Глоточкин А.Д. О личностной социально-психологической адаптации человека // В кн. Актуальные психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания в школе и вузе, Тверь: ТвГУ, 1994,- 189с.
3. Леонтьев А.Н. Актуальные проблемы развития психики ребенка // Известия АПН РСФСР. 1948. Вып. 14. С. 3-11.
4. Котова Е. О профилактике детской тревожности // Ребёнок в детском саду.- 2003,- №5 .- С.34.
5. Хрестоматия по детской психологии / сост. Г.В. Бурменская,- М.: Институт практической психологии, 1996.- 264с.

The article is devoted a problem of adaptation of children to preschool educational institutions. Success of adaptation is caused by psychological features of the child. Researches show presence of uneasiness and fears at children who hard get used to preschool centres.

**Keywords:** children, adaptation, preschool educational institutions.

*Отримано 1.02.2010*

УДК 37.013.42+372.32(045)

О.О. Сас

## ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ 6-7-РІЧНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-РОЛЬОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розкрито погляди науковців на визначення суті понять „життєва компетентність”, „соціальна роль”, особливості соціально-рольової взаємодії дітей 6-7-річного віку. Акцентовано на значенні соціальних ролей у формуванні їх життєвої компетентності.

**Ключові слова:** життєва компетентність, соціальна роль, соціально-рольова взаємодія.

Про чудову потребу властиву людині, чи не найкраще сказав Антуан-де-Сент-Екзюпері „Найбільша розкіш Землі - розкіш людського спілкування”. Цілком обгрунтованим може бути твердження, про те, що розкішшо є і людська взаємодія. Адже, кожний з нас з'являється на світ для того, щоб оволодіти наукою і мистецтвом життя, щоб наша потенційна можливість стати людиною перетворилась на уміння бути нею.

Аналіз наукових досліджень свідчить проте, що проблема життєвої компетентності розглядається у різних аспектах: у педагогічному аспекті (Б. Вульфсон, В. Долл, І. Єрмаков, О. Кононко, Дж. Кллахан, Л. Пермінова, Дж. Равен, Б. Рей, І.Тараненко, Г.Халаш), у соціально-психологічному (К. Абульханова-Славська, В. Дужинін, О. Коржова, Мінаєв, Л. Петровська, М. Попова, Л. Сохань, Е. Старовойтенко, Т. Титаренко, В. Циба), у соціологічному (З. Бауман, П. Бергер, О. Злобіна, І. Мартинюк, Т. Лукман, Т. Резнік, Ю. Резнік, Н. Соболева, А. Тихонович, А. Шюц).

Дослідження рольової взаємодії здійснювали послідовники напрямків символічного інтеракціонізму (Дж. Мід) і психодрами (Дж. Морено). Різні компоненти соціальних ролей досліджували Г. Блумер, Е. Гофман, Р. Лінтон, Дж. Мід, А. Шюц. На сучасному етапі цією проблемою займаються П. Горносай, Є. Яковлева.

Метою статті є розкриття особливостей формування життєвої компетентності дітей 6-7-річного віку в процесі соціально-рольової взаємодії.

Детальний аналіз трактування терміна „компетентність” подає М. Докторович, зауважуючи, що у сучасній науковій думці не існує єдності щодо змісту даного поняття [3, с.21 ]. На основі аналізу джерел

вона визначає такі наукові підходи: готовність; здатність; здібність; сукупність досвіду; наявність певного набору вмій, навичок; наявність низки психічних якостей.

Життєва компетентність є складним інтегративним поняттям яке не зводиться ні до знань, ні до навичок, ні до якостей, хоча не можна заперечувати роль знань у життєздійсненні. Компетентність ґрунтується на життєтворчих знаннях, знаннях законів, правил, норм життя, які допомагають усвідомити масштаби власної особистості, психофізіологічні ресурси та перспективи розвитку. Не випадково Г. Спенсер підкреслював, що „знання законів життя незрівнянно важливіші від багатьох інших законів” [4].

На думку І.Г. Єрмакова, життєва компетентність - це, передусім, здатність особистості вирішувати проблеми в усіх сферах життєдіяльності, виконувати життєві і соціальні ролі, які ґрунтуються на життєтворчих знаннях, уміннях і навичках, життєвих досягненнях [4]. Він зазначає, що життєва компетентність передбачає здатність особистості не лише до необхідних життєвих вчинків у життєвих обставинах, які створені або нав'язані людині культурними та суспільно-історичними умовами її життєдіяльності, а вона зумовлює спроможність особистості визначати, наближати та здійснювати життєві події, які не могли б відбутися без її активного втручання.

П.П. Горностай визначає життєву компетентність, як здатність людини розв'язувати життєві проблеми. В його дослідженнях звертається увага на рольову поведінку людини в процесі взаємодії з іншими та на рольову компетентність як складову життєвої компетентності [1, с. 116]. Він зазначає, що рольова компетентність значною мірою сприяє творчому проектуванню та здійсненню людиною свого життєвого проекту, тому розглядає цей феномен як важливу умову життєтворчості людини. З позицій рольового аспекту життєву компетентність розглядає Н.М. Лавриченко. Зокрема науковець зазначає, що індивідуальну життєву компетентність особистості можна розглядати і як готовність до виконання набору соціальних ролей, оволодіння соціальними інструментаріями та технологіями життя (функціональний аспект), і як здатність до самоотождотчення, самоідентифікації, знаходження себе в цих сферах життєвої активності (ціннісно-сутнісний аспект). Дане визначення дозволяє нам глибше підійти до розкриття проблеми соціально-рольової діяльності як компонента формування життєвої компетентності дітей 6-7-річного віку.

В окремих дослідженнях життєву компетентність визначено як спеціально набуті знання у поєднанні зі здібностями особистості, життєвим досвідом та вмінням їх застосовувати в практичній діяльності.



В.І. Ляшенко у своєму дослідженні описує основні підходи щодо визначення сутності життєвої компетентності: соціальний, психологічний, педагогічний [6, с. 17].

К. Роджерс, А. Белкін при розкритті поняття „життєва компетентність” на перший план висувають категорію досвіду. Життєва компетентність розглядається ними як процес набуття досвіду, що приходить з віком; як результат цього процесу; як уміння застосовувати знання, а також набувати їх; як знання, якими компетентна людина поділиться з іншими. У словнику термінів і понять „Соціологія” подано таке визначення поняття „життєвий досвід” — досвід, який набуває особистість у процесі життєдіяльності, він опирається на емпіричні узагальнення, факти повсякденного життя. Ми не можемо ототожнювати ці поняття, або протиставляти їх, на нашу думку, життєва компетентність не виключає досвіду, але й не обмежується лише ним, вона включає в себе певну здатність, здібність, які не входять у зміст поняття „життєвий досвід”.

Аналізуючи попередні тлумачення поняття „життєва компетентність”, можна сказати, що думки науковців щодо його визначення характеризуються певними розбіжностями і в той же час по окремих позиціях вони співпадають, зокрема, що це здатність особистості (І. Єрмаков, П. Горностаї), процес набуття досвіду (А. Белкін, К. Роджерс).

Окрім того, за змістом, поняття „життєва компетентність” І. Єрмаков [4,с.264] пов’язує з такими категоріями, як адаптація (від простого пристосування до виживання в будь-яких умовах), життєвий успіх. Велика частина опитуваних називає синонімом життєвої компетентності мудрість, яка є досить складною філософською категорією і має суб’єктивний зміст для кожного. В. Циба вбачає зміст життєвої компетентності особистості в знаннях, які людина набуває в процесі соціалізації, і які є необхідними для організації оптимальної життєдіяльності. Оптимальну життєдіяльність, згідно тлумачень у словниках, можна розшифрувати таким чином, оскільки поняття „оптимальний” трактується як той, що найбільше відповідає певним умовам, вимогам, найкращий із можливих, а „життєдіяльність” як сутність і властивість людського організму об’єктивно виконувати свої фізіологічні і фізичні, соціальні та інші функції, то відповідно „оптимальна життєдіяльність” - властивість людського організму виконувати свої фізіологічні і фізичні, соціальні функції як найкраще відповідно до певних умов та ситуацій.

Як уже зазначалося вище, більшість авторів визначають життєву компетентність як сукупність знань, умінь та навичок. Ми погоджуємося з позицією В.І. Ляшенко [6], котрий зазначає, що поняття „компетентність” у словниках асоціюється з сукупністю знань, а не

умінням використовувати дані знання на практиці. О. Кононко [5] виступає з такої позиції, що на сьогоднішній день на перший план має виступити якісний вимір, тобто насамперед слід звертати увагу на те, як дитина оволодіває знаннями та уміннями, в який спосіб вона їх використовує в різних життєвих ситуаціях, яким є вектор її віддачі в процесі діяльності. В основу має стати процес діяльності, який характеризує дитину як особистість, а не результат, який визначає дитину як суб'єкт цієї діяльності.

У розкритті сутності поняття „життєва компетентність” дітей 6-7-річного віку важливе значення набувають дослідження вчених у різних галузях науки. На нашу думку слід чітко визначити показники компетентності дітей 6-7 р. життя, тому що не всі позиції попередніх тлумачень можна приміняти до даного вікового періоду.

Поняття „соціальна роль”, як зазначає П. Гоностай, запозичено в інтеракціоністській парадигмі, у якій вона визначається як широке поняття, що поєднує у собі великий спектр проявів поведінки людини: від ситуативних ролей, що є лише схематизованими формами комунікації, до життєвих ролей, що є стійкими формами соціальної поведінки та діяльності людини і фактично виступають як прояв особистості, тобто соціальне „Я” індивіда [2].

Психологічними дослідженнями доведено, що рольова взаємодія має відповідну структуру. Аналіз психолого-педагогічних джерел дав нам можливість взяти в основу нашої роботи результати досліджень П. Горностая, який виокремлює три підструктури соціальних ролей: рольові очікування (експектації), тобто модель ролі і вимоги до неї, що закладаються групою, або суспільством; рольова поведінка (інтеракції), тобто система реальних дій індивіда в процесі комунікації та діяльності; рольові переживання людини, тобто внутрішнє бачення себе в тій чи іншій ролі, своєрідна рольова Я-концепція [2].

Період дитинства є періодом засвоєння знань, умінь та навичок, психічних якостей і властивостей, необхідних для життя в суспільстві. Основним завданням дошкільної освіти є формування у дитини базових якостей, розвиток індивідуальної емоційно-потребової сфери, моральних цінностей, „сміслових установок”, соціо-психологічних якостей в системі відносин з іншими людьми, образу „Я” дитини та її самооцінки. Як зазначає О.Л. Кононко, не всі якості, які проявляються як правило у рольовій поведінці і розвиваються впродовж дошкільного дитинства, є рівноцінними з точки зору їхнього значення для майбутнього [5]. Окремі з них є основою для наступного розвитку, потім вони перебудовуються, змінюються. В процесі виховання дітей важливо розвивати різні якості особистості, сприяти становленню елементарної позиції „Я-у світі”, формувати в них основи життєвої компетентності.

Закон України „Про дошкільну освіту” наголошує, що зміст дошкільної освіти визначається Базовим компонентом як державним стандартом, котрий передбачає формування життєвої компетентності дитини.

Компетентність не означає лише доступну віковій поінформованість дитини у широкому колі життєвих проблем. Вона передбачає відповідний віковим можливостям та індивідуальній історії життя дитини рівень розвитку особистісних механізмів: наслідування, ідентифікація, імітація, емпатія, рефлексія, образ „Я”, совість.

Дослідження науковців доводять, що в новонародженій дитині досить рано спостерігається компетентність, яка дозволяє їй активно й ефективно підтримувати соціальні стосунки з оточенням. Зокрема, Л. Виготський вбачав у дитині „соціальну істоту”, для якої характерною є специфічна потреба в іншій людині.

Адже, вступаючи у взаємодію з середовищем, особистість має реалізувати й проявити себе як суб’єкт життєдіяльності, проявити рольову поведінку, оскільки саме в цьому процесі здійснюється її самоствердження, формування нових якостей і характеристик. Включаючись в різні види діяльності, спілкуючись з людьми дитина засвоює та виконує різні соціальні ролі, набуває власного соціального досвіду. В процесі взаємодії поєднуються різноспрямовані й водночас однаково важливі для особистісного становлення тенденції: до самозбереження та саморозвитку, до безпеки і ризику, до винахідництва і опору, до типізації та індивідуалізації, до егоцентризму та турботи про близьких людей, до обмеження себе та розширення простору „Я”, до перенесення набутого досвіду в нові ситуації, продукування нових оптимальних способів їх розв’язання. Соціально-рольова взаємодія дає можливість дитині відчувати себе членом суспільства, носієм суспільно значимої позиції. Засвоєння соціальних ролей є одним із компонентів процесу становлення життєвої компетентності. Правильна організація дорослим взаємодії дитини з соціальним середовищем дає можливість виявляти активність, здійснювати власний вибір, самостійно приймати рішення й відповідати за кожну дію та вчинок. При цьому розвиток дитини не обмежується засвоєнням певних соціальних норм, а становить особливий стан порівневого накопичення соціального досвіду, формування життєвої компетентності. Компетентність ставить високі вимоги до: самостійності дитини, її вміння діяти конструктивно, раціонально, гнучко, активно, творчо; надійності в партнерстві; вміння бути самою собою; оптимістичної самовіддачі життю; здатності поєднувати свою індивідуальність з умовами життя [5].

Дитинство вважається періодом оволодіння соціальними стосунками в процесі спілкування з близькими дорослими, а також ігрової та реальної взаємодії з однолітками (Р.В. Овчарова). Аналіз наукових

досліджень свідчить, що вже у дошкільному віці дитина усвідомлює свою статеву належність та пов'язані з нею стандарти рольової поведінки, які вона може „продемонструвати” та „реалізувати” в процесі взаємодії з оточуючими. Взаємини дитини з дорослими та однолітками ґрунтуються здебільшого на інтимно-особистих контактах (О.Л. Кононко) [5]. У процесі взаємодії дитина задовольняє потребу в самореалізації, виявленні та ствердженні себе серед інших. Тому досить важливо використати вказані особливості розвитку дитини у процесі формування її життєвої компетентності.

На соціальне становлення дитини 6-7-річного віку, її соціальну поведінку, вміння відгукуватися на потреби інших людей впливає колектив однолітків та дорослі. У процесі діяльності дитина бере на себе різні соціальні ролі. Спільна предметно-практична, навчально-пізнавальна, ігрова діяльність з ровесниками має особливе значення для розвитку дітей, для набуття елементарного досвіду налагодження взаємовідносин.

У дослідженнях доведено, що різні види діяльності виступають умовою, за якої здійснюється актуалізація процесів самосвідомості, їх регуляція та корекція. У дітей 6-7-річного віку проявляються якісні зміни у сфері самосвідомості: інтенсивно розвиваються рефлексивні процеси в системі „Я” (Л.П. Почеревіна, Л.І. Уманець, В.Г. Щур, С.Г. Якобсон та ін.). Ці процеси актуалізуються під впливом переживання дітьми свого ставлення до інших людей і ставлення інших до себе (рольові переживання). Між дітьми формуються складні стосунки, які відображають реальні соціальні залежності у „дорослому” суспільстві.

Сучасне суспільство характеризується підвищеною динамікою і системністю соціальних змін, глобалізацією ризиків, ускладненням соціальних практик. Виникає суперечність, з одного боку, нова система вимог і, з іншого, - можливості особистості, ускладнюється і загострюється проблема особистісного самовизначення і самоздійснення. Усе це зумовлює необхідність формування в особистості життєвої компетентності як інтегративної якості, що системно характеризує її реальну здатність адекватно і відповідально реагувати на стрімкі соціальні зміни, усвідомлювати загрози розвитку людства, враховувати, соціальні і індивідуальні потреби і можливості особистісної самореалізації, і здійснювати на цій основі відбір способів і засобів досягнення бажаного майбутнього, а також застосувати набуті знання, навички, уміння адекватно різним життєвим ситуаціям, як наявним, так і очікуваним.

Ситуація системної кризи і світоглядної розгубленості, в якій опинилося українське суспільство, завдання щодо його оновлення і розвитку відповідно до сучасних цивілізаційних стандартів, надають

додаткової актуальності дослідження проблеми життєвої компетентності дітей 6-7-річного віку в умовах соціально-рольової взаємодії.

Тому ми дійшли висновку, що у процесі соціально-рольової взаємодії, у різних видах діяльності дитина 6-7-річного віку набуває власного досвіду, формуються базові якості її особистості, які мають фундаментальне значення у становленні її життєвої компетентності.

Розв'язувана нами проблема є багатоаспектною. Подальших розвідок вимагає експериментальне дослідження особливостей соціально-рольової взаємодії дітей 6-7-річного віку в різних видах діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Горностай П.П. Рольова компетентність і адаптивність особистості. Гімназія на зламі століть: практико-зорієнтов. пос./ Горностай П. П. - К., 1999. - С. 116-123.
2. Горностай П. Соціалізація, як формування життєвих ролей особистості / П. Горностай // Соціалізація особистості, як проблема національної освіти. 4 2.- Ніжин, 1994. - С. 19-22.
3. Докторович М. Компетенція та компетентність особистості: аналіз наукових джерел / Марина Олександрівна Докторович // Соціальна педагогіка: теорія і практика. - 2006. - № 4. — С. 21-26.
4. Життєва компетентність особистості: наук, метод, посіб. / за ред Л.В. Сохань, І. Г Єрмакова, Г. М. Несен - К.: Богдана, 2003. - 520 с.
5. Кононко О. Стратегічна мета виховання - життєва компетентність дитини / Олена Леонтіївна Кононко // Дошкільне виховання. - 1999. - № 5. - С. 3-6.
6. Ляшенко В.І. Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 ; У Валерій Іванович Ляшенко. - Херсон : 2004. - 237 с. - Бібліограф. : с. 211-237.

The views of scholars on the definition of the essence of the notion „living competence” „social role”, the peculiarities of social-role interaction of children of 6-7 years of age are exposed in the article. It is stressed on the importance of social roles in the formation of living competence.

**Keywords:** living competence, social role, social-role interaction.

*Отримано 25.01.2010*

УДК 159.9: 316.362.31

*Н.С. Славіна*

## ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН В НЕПОВНИХ СІМ'ЯХ

Сімейні взаємини розглядаються через призму сприйняття дитиною навколишнього світу. Поведінка дитини та її особистісні характеристики визначаються не тільки реальними умовами сімейного життя, але й їх сприйняттям, ступенем внутрішньої активності дитини.

**Ключові слова:** дитячо-батьківські відносини, неповна сім'я, родина, родинні відносини.

Найважливішим інститутом соціалізації підростаючого покоління є батьківська сім'я. Саме в сім'ї формуються основи характеру людини, її відносини до праці, моральним і культурним цінностям. Сім'я була й залишається найважливішим соціальним середовищем формування особистості й основою в психологічній підтримці й вихованні. Серйозні соціально-економічні й духовно-моральні труднощі нашого життя є істотним чинником, що дестабілізує традиційні сімейні відносини.

Відомо, що поява емоційних реакцій пов'язана з рядом несприятливих подій у дитинстві. Сімейні конфлікти, недостатність любові, смерть одного з батьків або розлучення можуть стати сильними психотравмуючими факторами. Як стверджують медики, кожна п'ята хвора неврозом дитина переживала у дитинстві розлучення з батьком. Наслідком розлучень є, насамперед, ріст числа неповних родин і загострення проблеми самотніх людей. В.А. Сисенко, автор досліджень із проблем стійкості родини й подружніх конфліктів, в результаті аналізу наслідків розлучень робить наступні висновки :

1. Більша частина розлучених чоловіків і жінок не мають можливості (бажання) вступити в повторний шлюб, а значна частина розлучених жінок, що мають дітей, зовсім не вступають в повторний шлюб.
2. Можливості народження дітей у розлучених жінок залишаються нереалізованими, що вкрай негативно впливає на процеси відтворення населення.
3. Внаслідок розлучень збільшується чисельність неповних родин, у яких дитина виховується одним із батьків.
4. Розлучення створює ситуації, що травмують, здатні викликати нервово-психічні розлади, як у батьків, так і в дітей.

Наслідки розлучення батьків можуть негативно позначитися на всьому подальшому житті дитини. „Битва” батьків і до розлучення і

після призводить до того, що в 37,7% дітей знижується успішність, в 19,6% страждає дисципліна, 17,4% вимагають особливої уваги, 8,7% тікають із дому, в 6,5% виникають конфлікти із друзями. Існують різні, найчастіше суперечливі точки зору про те, яким чином може вплинути виховання дітей без батька, але майже всі вони зводяться до думки про те, що відсутність у родині не просто батька, а, насамперед чоловіка є важливою передумовою відхилень у психічному розвитку дитини. Дефіцит чоловічого впливу в неповних родинях проявляється в наступному :

- порушується гармонійний розвиток інтелектуальної сфери, страждають математичні, просторові, аналітичні здібності дитини за рахунок розвитку здібностей вербальних;
- менш чітким робиться процес статевої ідентифікації хлопчиків і дівчинок;
- утрудняється навчання підлітків навичкам спілкування із представниками протилежної статі;
- стає можливим формування надлишкової прихильності до матері, оскільки відсутній член родини, який міг би „відірвати” дитину від матері, вивести її в більше широкий світ.

Дослідження, проведені психологами й лікарями, показали, що навіть у немовлячому віці дитина здатна гостро переживати психологічну травму, що відбувається в процесі або в результаті розлучення з матір'ю. Вчені думають, що це відбувається тому, що немовлята перебувають як би в симбіозі з матір'ю, залишаються частиною її організму.

Не менш важко переживають розпад родини і діти дошкільного віку. Деякі дослідження показали, що для дошкільника розлучення батьків - це ламання стійкої сімейної структури, звичних відносин з батьками, конфлікт між прихильністю до батька та матері.

Діти 2,5-3,5 років реагували на розпад родини плачем, розладом сну, підвищеною тривожністю, зниженням пізнавальних процесів, проявом неохайності, пристрасною до власних речей і іграшок. Діти 3,5-4,5 років виявляли підвищену агресивність, переживання почуття втрати, тривожність. Екстраверти ставали замкнутими й мовчазними. У частини дітей спостерігалася регресія ігрових форм. Для дітей цієї групи був характерно прояв почуття провини за розпад родини. У дітей 5-6 років, як і в середній групі, спостерігалися посилення агресії й тривоги, дратівливість, невгамовність.

Згідно з деякими даними найбільш вразлива при розпаді сім'ї - єдина дитина. Ті, у кого є брати й сестри, набагато легше переживають розлучення: діти в таких ситуаціях зганяють агресію або тривогу один на одному, що значно знижує емоційну напругу й зменшує імовірність нервових зривів.

У світлі існуючих проблем одним з найгостріших питань є емоційний стан дітей, тому що саме воно дуже важливе в здійсненні будь-якої практичної діяльності, у тому числі навчальної діяльності. Емоції відіграють значну роль і в процесі становлення особистості. Вони впливають на світосприймання дитини, допомагають або заважають саморозвитку. Емоційні стани характеризують всю психічну діяльність людини й виявляються в настроях, що відрізняються за ступенем інтенсивності та афективних станів. Емоційні стани не тільки залежать від характеру психічної діяльності, що протікає, але й самі впливають на неї. Гарний настрій, наприклад, активізує пізнавальну й вольову діяльність людини.

Глибокий постійний психологічний контакт із дитиною — це універсальна вимога до виховання, що однаковою мірою може бути рекомендовано всім батькам, у будь-якому типі родини, тому що контакт необхідний у вихованні кожної дитини, в будь-якому віці. Саме відчуття й переживання контакту з батьками дають дітям можливість відчутти й усвідомити батьківську любов, прихильність.

Американські дослідники Б. Артур і М. Кемме відзначають, що у дітей, які втратили одного з батьків спостерігаються емоційні труднощі. Серед емоційних проблем відзначаються різні розлади та емоційні реакції: фобії, порушення сну й сні з важкими сновидіннями, ознаки вираженого суму після події. Внутрішній світ таких дітей — почуття самотності, втрати й емоційної порожнечі. Таким чином, Б. Артур і М. Кемме прийшли до висновку, що втрата батька в дитячому віці істотно впливає на розвиток особистості і є чинником, що викликає патологію в дорослої людини.

У цей час, у силу складних соціально-економічних умов, батько в родині частіше є джерелом фінансової підтримки родини. У зв'язку із цим усе більше й більше батьків передають свої виховні функції дружині, членам родини .

*Справедливо виникає питання: чи не тому росте злочинність, і стали звичайнісішими явищем шкільні неврози, втечі з дому, бродяжництво, самогубства серед дітей та підлітків? Чи не вибили ми самі ґрунт з-під ніг, відтіснивши батька зі сфери сімейного виховання, свідомо принижуючи його значення в правильному формуванні особистості дитини?*

Загальновідомо, що батько в родині символізує силу й захист, і, коли батька немає, дитина цього захисту втрачає. Особливо несприятливим психологічна відсутність батька в родині буває для хлопчиків. У психології є таке поняття - ідентифікація, тобто сприйняття себе подібним іншому. Іншими словами, з кого б дитина хотіла брати приклад, кого б хотіла наслідувати - батька або мати.



Доведено, що вік найбільш вираженої ідентифікації з батьком тієї ж статі становить у хлопчиків 5-7 років, у дівчинок 3-8 років .

Успішність ідентифікації в основному залежить від авторитетності батька тієї ж статі у вихованні дітей, тобто знову ж від виховання, від поведінки батьків у власній родині. Є батьки, які поводяться на роботі дуже рішуче й владно, а в родині проявляють жінкоподібну поведінку, повністю підкоряючись дружині. Дитина вловлює двозначність поведінки батька й не хоче йому наслідувати, тобто може порушитися ідентифікація зі своєю статтю.

Опитування старшокласниць, молодих жінок і зрілих матерів дозволив сформулювати своєрідний „моральний кодекс” справжнього батька: відповідальність, почуття боргу, фізична й моральна сила, сміливість і мужність, вірність, надійність, великодушність. Моральна позиція батька визначає його позицію і як вихователя. Вона відрізняється від материнської. Якщо по своїй природі жінка - істота більше емоційна, одухотворена, то й у педагогічній діяльності вона, в основному, керується почуттями. Чоловік же, як людина раціональна, ділова й серйозна, як правило, і в сімейне виховання вносить акцент розумної. А виходить, що він чіткіше й реалістичніше усвідомлює мету виховання та раціонально вишиковує його стратегію й тактику, а не почуттєво обираючи для цього необхідні засоби, методи й прийоми.

Однієї з основних функцій родини є матеріальне забезпечення потреб тих її членів, які самі не можуть себе матеріально забезпечити. Тому закон про родину виходить із вимог: всі члени родини повинні взаємно, відповідно до своїх здібностей і можливостей, допомагати один одному, забезпечуючи необхідний матеріальний і культурний рівень родини.

Сімейне життя складалося віддавна так, що батьківські обов'язки діляться між батьком і матір'ю, діляться нерівномірно, але величезні проблеми у вихованні дитини виникають зі збільшенням числа неповних родин і нині не є рідкістю самотня мати, розведені батьки.

### **Список використаних джерел**

1. Василенко И.А. Стили внутрисемейных отношений и трудности общения у детей младшего школьного возраста/ И.А.Василенко // Проблемы девиантной поведінки: історія, теорія, практика. — К.: Міленіум, 2002. - С. 181 -184.
2. Дідук І.А. Взаємини між дітьми в сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психолог, наук: спец.19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Дідук І.А. - К., 2000. — 20с.
3. Ковалёв С.В. Психология современной семьи : информ— метод, материалы к курсу „Этика и психология семейн. Жизни”: кн.. для учителя / С.В. Ковалёв. - М.: Просвещение, 1988. - 208с.

4. Кульчицкая Е.И. Воспитание чувств детей в семье/Е.И. Кульчицкая. - К.: Рад.школа, 1983.- 120с.
5. Насонова Е.Б. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное поведение младшего школьника: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07. „Педагогічна та вікова психологія” / Насонова Е.Б.- К. - 1990. - 20с.

Domestic mutual relations are examined through the prism of perception of outward things a child. Conduct of child and her personality descriptions are determined by not only the real terms of domestic life but also their perception, degree of internal activity of child.

**Keywords:** child-paternal relations, incomplete family, family, domestic relations.

*Отримано 29.01.2010*

УДК 37.015.31:316.362

*М.М. Фарус  
Л.П. Гаврилюк*

## ПЕРЕВАГИ СІМ'Ї У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Автори в статі розглядають сім'ю, як головний інститут впливу на формування здорового способу життя. Особливості підготовки сім'ї щодо збереження та зміцнення здоров'я дітей. А також вплив інших інституцій на формування здорового способу життя.

**Ключові слова:** здоровий спосіб життя, сім'я, збереження і зміцнення здоров'я.

В зв'язку з демографічною ситуацією, високою смертністю дітей у ранньому віці, розповсюдженістю інфекційних хвороб, особливу тривогу викликає стан здоров'я дітей на сучасному етапі розвитку суспільства. Серед семирічних тільки кожен четвертий здоровий, серед сімнадцятилітніх здорові лише 14%; для служби в армії придатним є лише кожен п'ятий юнак[4;42]. Дослідження вчених свідчать про те, що в українських дошкільнят за три останні роки захворювань органів травлення стало більше на 46,4%; серцево-судинних захворювань на 22,8%; зниження гостроти зору на 15,4%; майже 65% дітей шестирічного

віку є не готовими до школи за станом здоров'я, психічного та фізичного розвитку. Щорічно в Україні помирає у 82 рази більше дітей, ніж у Швеції, Німеччині, США[1;10].

Тому перед українським та й загалом перед світовим суспільством дуже гостро постає проблема, пошуку ефективних способів збереження та зміцнення здоров'я дітей, яка є особливо актуальною в наш час, позначений постійними стресами, хвилюваннями, негараздами. Позаяк дана тема є ще недостатньо дослідженою, то метою нашої статі є доведення важливості дотримання правил здорового способу життя на ранньому етапі розвитку дитини. Проблемами формування здорового способу життя, що є запорукою міцного здоров'я займалися такі вчені: М. Пирогов, Ф. Шольц, І. Сеченов, С. Боткін, О. Сокович, О. Яременко, О. Вакуленко, А. Ващенко, О. Банахирєва, В. Оржеховська та інші [1;8].

Оскільки здоров'я підростаючого покоління та всього населення - ознака добробуту держави, то його збереження і зміцнення є завданням державного рівня. Здоров'я людини це непросте утворення, яке має як індивідуальне, так і глобальне значення, воно може розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорія, як об'єкт споживання, вкладання капіталу, як індивідуальна так і суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, постійне взаємодіюче з оточуючим середовищем, що у свою чергу, постійно змінюється[2;23].

Особлива біопсихологічна природа людини зумовлює виділення в структурі здоров'я фізичного(соматичного), психічного, соціального і духовного компонентів. Соматичне здоров'я розглядається як позитивні біологічні якості особистості(працездатність, тривалість життя, репродуктивна здатність). Під психічним здоров'ям розуміється повноцінний розвиток і узгодженість всіх психічних функцій. Соціальне здоров'я - це позитив у соціальних відносинах(законослухняність, толерантність, активність, комунікабельність). Духовне здоров'я полягає у постійному прагненні до самовдосконалення.

Здоров'я людини залежить як від екзогенних (зовнішніх) так і ендогенних (внутрішніх) факторів. До перших зараховують екологічні, соціально-економічні та педагогічні, а до других – особливості протікання вагітності та пологів, відхилення у функціонуванні органів та систем органів, порушення в розвитку (до року ) дитини. Відомо, що здоров'я людини більш ніж на 50 % залежить від її способу життя, на 20 % - від умов довкілля, та на 20 % від спадковості, а від медицини лише на 10 %[3;7].

Спосіб життя - біосоціальна категорія, що об'єднує уявлення про певний тип життєдіяльності людини і характеризується особливостями її трудової діяльності, побуту, форми задоволення матеріальних і духовних потреб, правил індивідуальної та громадянської поведінки. Складовими способу життя є: рівень, якість, стиль життя, звички

людини. Відповідно, здоровий спосіб життя — це правильний розподіл часу, раціональне харчування, зайняття спортом, відмова від тютюнопаління, неживання спиртних напоїв, наркотичних речовин.

Формування здорового способу життя передбачає, що кожна людина бере на себе особисту відповідальність за власне життя, дії, рішення, їх наслідки. Здоровий спосіб життя - це форма індивідуального мислення та поведінки, свідомо активна діяльність індивіда чи колективу, спрямована на збереження та зміцнення здоров'я. Позитивну динаміку поліпшення здоров'я можна очікувати лише при поліпшенні умов життя, дотриманні законів і правил здорового способу життя широкими верствами населення, психоемоційному та матеріальному благополуччі більшості людей протягом тривалого часу[4;34].

Формування здорового способу життя на сьогодні, в основному зводиться до профілактики негативних явищ, звичок, хвороб. На основі цього в усьому світі розробляються програми формування здорового способу життя. Однією з яких є програма ВООЗ „Здоров'я - ХХІ сторіччя”, згідно з якою формування здорового способу вирішується на трьох основних рівнях: державному, індивідуальному та медично-соціальному. Основним звичайно є індивідуальний рівень.

Саме сім'я, школа та різні соціальні організації мають створити сприятливі умови для оптимального фізичного та психічного розвитку дитини, отримання знань про людський організм, формування санітарно-гігієнічних навичок особистості. Дитина повинна поступово вчитися бути творцем досконалості свого тіла, здоров'я. Адже, міцне здоров'я запорука розвитку дитини та її самоствердження, як особистості[4; 51].

Центральне місце відводиться родині, основою життєдіяльності якої є спільний побут, економічний, морально-психологічний уклад, виховання дітей, взаємна відповідальність. Як мала соціальна група, вона є персональним середовищем життя і розвитку дитини, тут відбувається засвоєння дитиною суспільних соціальних і культурних цінностей. Сім'я володіє такою системою передачі соціальної інформації, яку дитина швидко засвоює. Складовими цієї універсальної системи є батьківська любов, довіра дитини до батьків, морально-психологічний клімат в родині, її представництво і захист прав та інтересів в суспільстві[2;10].

У сім'ї формується ставлення дитини до самої себе й оточуючих її людей; відбувається первинна соціалізація особистості, засвоюються перші соціальні ролі, закладаються основні цінності життя. Батьки безпосередньо впливають на своїх дітей, за рахунок таких механізмів: інтеріоризації зразків батьківської поведінки, ідентифікація та наслідування. Вони повинні велику увагу приділяти стану здоров'я дітей, стежити за їхнім розвитком, харчуванням, дотриманням режиму

дня, привчати до чистоти та гігієни. Тоді малечі буде легше пристосовуватися до нових умов життя.

Проте, зараз велика кількість сімей в Україні перебуває у кризовому стані і неспроможна якісно виконувати свої функції, за рахунок того, що в останні десятиліття гостро стоїть проблема заробітчанства. Все більше і більше людей виїжджають за кордон у пошуках кращого заробітку, залишаючи своїх дітей. Як наслідок, діти ростуть без батька, чи без матері, а то і без обох батьків, що, без сумніву, глибоко позначається на дитячій психіці [3; 11]. Сім'ю, члени якої перебувають на відстані з різних причин, науковці називають „дискантною”. Дистантні сім'ї є потенційно неблагополучними, у них виникає чимало психолого-педагогічних проблем у вихованні дітей, вони не можуть належно виконувати свої функції, їх адаптивні можливості суттєво знижені, немає зразку для ФЗСЖ.

В асоціальних сім'ях, у батьків аморальна поведінка, протиправний спосіб життя, житлово-побутові умови не відповідають санітарно-гігієнічним нормам; вихованням дітей, як правило, ніхто не займається. У таких дітей часто спостерігається високий рівень захворюваності, несформованість навичок здорового способу життя, і майже завжди тютюнопаління, алкоголізм, наркоманія. Проблеми з формування здорового способу життя є і в інших типах сімей. Тому для роботи з повинні залучатися неодмінно інші соціальні інститути[4;40].

Основними напрямками роботи школи з батьками в цьому напрямку, на нашу думку є:

- пропаганда здорового способу життя;
- формування відповідальності за спосіб життя дітей;
- підвищення рівня педагогічної освіти батьків;
- надання знань стосовно ризиків для здоров'я молоді; знань особливостей молодіжного та підліткового віку[5;25].

Та не все залежить тільки від сім'ї. Дитина повинна самотужки зрозуміти цінність власного здоров'я, отримуючи знання від батьків про навички здорового способу життя, самостійно їх застосовувати на практиці. Найважче впливати на підлітка, адже саме в цей період, він відокремлення від сім'ї у психологічному аспекті. В цей час вони особливо потребують визначення етапу розвитку на якому вони знаходяться:

- перший етап характеризується конфліктом між потребою в залежності та прагненням до незалежності;
- на другому етапі розвитку підліток всім доводить особисту незалежність та критикує все, що роблять дорослі;
- третій етап полягає в емоційних реакціях на відлучення від сім'ї;
- на четвертому етапі проходить самовизначення особистості. Підліток зосереджується на своїй індивідуальності [4;42].

На кожному етапі розвитку підлітки потребують формування в них навичок нової поведінки. Модифікація їх діяльності може передбачати як формування так і стимулювання нової поведінки, що забезпечує ФЗСЖ або заміну негативної поведінки.

За даними ВООЗ у світі близько 450 млн. психічно хворих людей, 70% відхилень у психічному здоров'ї зумовлено соціальними причинами. Лише близько третини хворим можна допомогти медичними засобами. Психічне здоров'я дітей, підлітків і молоді значною мірою обумовлено психічними проблемами, конфліктами, які спостерігаються в середовищі дорослих. Крім того на їх психічне здоров'я впливають також специфічні чинники шкільного життя[1;15].

Осиними напрямками роботи школи з учнями є:

- валеологізація змісту освіти;
- проведення бесід, тренінгів, виховних заходів;
- зустрічі зі спеціалістами[2;35].

Таким чином, формування здорового способу життя складний, багатогранний процес, що потребує спільних зусиль якомога більшої кількості людей, різних суспільних інституцій, і передовсім - сім'ї. Він має бути спільною турботою батьків, педагогів і самої дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Омельченко С. Здоров'я та здоровий спосіб життя людини: погляди, думки, висновки // Рідна школа. - 2005. - №7. - С.6-10.
2. Різник Л. Формування здорового способу життя - важливий напрям навчально-виховного процесу // Рідна школа. - 2002. - №7. - С.35-36.
3. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навчальний посібник. - К.: ДЦССМ, 2003. - 132с.
4. Янченко С.М. Особливості формування здорового способу життя в дітей та підлітків / Методичний посібник за матеріалами обласної науково-практичної конференції (11 квітня 2007 року). - Чернівці, 2007. С.41-43.

In the article forming of healthy way of life in families is the important constituent of work of social teacher. Beginning from babyhood it is needed to carry out work with children. It must pass in the close collaboration of parents, teachers, child.

**Keywords:** healthy way of life, family, maintainance and strengthening of health.

*Отримано 25.01.2010*

## Розділ 2. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ

УДК 316.613:37.013.42

*О.О. Безносок,  
Т.П. Спіріна*

### ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті йдеться про поняття цінності, яке є одним із найважливіших понять, що дозволяє не лише пояснити дії людини, але й зрозуміти її внутрішній світ, наблизитися до розгадки індивідуального та колективного цілепокладання. Духовні цінності являють собою багаторівневу систему, що забезпечує фундамент соціальних відносин, а також дій та поступків людей.

**Ключові слова:** духовні цінності, соціальні відносини.

Державною національною програмою „Освіта (Україна ХХІ століття)” пріоритетними визнано гуманізацію та гуманітаризацію системи освіти, яка має сприяти вихованню й розвитку духовної культури молоді. Розв’язання проблем освіти молоді в цілому та виховання, зокрема, накреслено в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, де задекларовано, що освіта України ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності.

Поняття цінності є одним із найважливіших понять, яке дозволяє не лише пояснити дії людини, але й зрозуміти її внутрішній світ, наблизитися до розгадки індивідуального та колективного цілепокладання. Головна складність класичної аксіології є у вирішенні питання про природу цінностей, співвідношення об’єктивного та суб’єктивного у цінностях. Сучасна філософія, соціальні та гуманітарні науки більшою мірою приділяють увагу механізмам формування цінностей, їх трансформації та впливу на вчинки людини. Особливо значущою проблема цінностей є в педагогіці, соціології та психології тому що саме цінності визначають напрямки та мотиви людської діяльності.

Предмети та явища навколишнього світу мають цілий ряд об’єктивних характеристик, котрі є певною основою для їх оцінки. Будучи внесеними в індивідуальну та колективну діяльність, предмети вступають у певні відносини з людьми, або заважають реалізації їх

інтересів, або допомагають їм. Це неминуче несе за собою суб'єктивну компоненту, яка є в оцінці.

Світ людини - це сукупність речей, подій та явищ, котрі вона виділяє із зовнішнього світу, набір значень та понять, на які вона звертає увагу. Таким чином, цінності можна визначити як те, що є важливим та дорогим для того, хто робить їх оцінку. І тут виникає неминуча спокуса вважати цінності чимось суб'єктивним, залежним від вільного вибору.

Співвідношення об'єктивного та суб'єктивного як особлива проблема змінюється в рамках діяльнісного підходу, що дозволяє розглядати систему цінностей як результат міжіндивідуального цілепокладання, який здійснюється за законами соціокультурної еволюції. Оцінка предметів та явищ навколишньої дійсності здійснюється з метою встановлення їх значимості для людини, тобто їх відповідності персональним та колективним потребам.

Можна сказати, що в цінностях переважає момент об'єктивного, тоді як в оцінці - суб'єктивного. Оцінювання, або суб'єктивне встановлення цінності, є складний процес, в ході якого відбувається включення речей та явищ зовнішнього світу у символічний універсум людини. На певному етапі історичного розвитку з'являються духовні цінності, котрі відіграють не менш важливу роль у житті суспільства, ніж вихідні матеріальні цінності. Сучасна людина вимушена вибудовувати гармонійні співвідношення між цими двома видами цінностей.

Не слід забувати, що духовні цінності мають свою специфіку, тобто суттєво відрізняються від матеріальних або практичних. Розрізнення матеріальних та духовних цінностей не є єдиним, існують і інші засади для їх класифікації. Так, Р.Апресян [1] пропонує розрізняти цінності: а) за змістом ( насолода, користь, слава, влада, добро, щастя та ін.); б) за знаком - позитивні та негативні - (слава - ганьба, користь - шкода та ін.) і таке інше. Однак розрізнення цінностей на духовні та практичні є фундаментальним. Справа в тому, практичні або матеріальні цінності - це не обов'язково матеріальні речі. Практичними називаються цінності, котрі відповідають меті виживання у вузькому та широкому значенні слова (їжа, дах над головою, організований побут та відпочинок). Духовні цінності - це мета, пов'язана із реалізацією людиною особистої природи та значення, набуттям життєвих понять або правди.

Ціннісні орієнтації складають не лише корисну для людини здатність орієнтуватися у світі, приймати корисні або ефективні рішення. Потреба у системі цінностей та ціннісних орієнтацій є невід'ємною рисою людської екзистенції.

Велика соціальна роль цінностей, або система цінностей, прийнятих суспільством та закріплених у культурі, формує інституціональні порядки, правила поведінки та соціальні норми. Поняття цінностей відіграє у концептуальному фундаменті сучасної соціології та соціальної філософії системотворчу роль, а аксіологія - наука про цінності - виділилась у самостійну галузь соціально-гуманітарно знання.



Основоположником аксіології по праву вважається Й. Кант, який протиставив цінності буттю як належне - сущому. У своїй філософії він намагався подолати характерне для попередньої етики ототожнення буття та благ. Крім того, німецький філософ розробляв концептуальне протиставлення світу природи та світу моралі. Першому він приписував жорсткий детермінізм, тоді як іншому - вільне цілепокладання. Й. Кант відмічав, що цінності не володіють буттям, тому що вони є потребою або нормою.[2]

Зв'язок між поняттями норми і цінності досліджував Л. Дюмон. У своїй доповіді „Уявлення про цінності у сучасному та традиційному суспільствах” він відмічав: “Ми розділяємо науку, естетику та мораль. І природа нашої науки така, що саме її існування експліцирує (витягує) або скоріше імпліцирує (втягує) розподіл між істиною, з одного боку, красою та благом, з іншого, і зокрема, між побутовою та моральною цінністю, між тим, що є, і тим, що повинно бути”[3, с. 7].

У суспільстві діють різні види соціальних норм - моральні, правові, соціально-корпоративні, естетичні, релігійні та інші. Соціальні норми передбачають форми та засоби, за допомогою яких можуть бути реалізовані встановлені моделі порядку у міжіндивідуальній, груповій та міжгруповій взаємодії людей. Вони існують у вигляді правил, розпоряджень та заперечень. Історичний розвиток суспільства, незалежно від специфічних рис даної культури, повинен забезпечувати збереження одних та заміну інших соціальних норм в залежності від змін, що відбуваються у житті соціуму. Таким чином, у культурі існують механізми, здатні продукувати, консервувати, репродукувати та трансформувати систему соціальних норм.

Важливу роль у системі соціальної регуляції з часу появи суспільства відігравали мораль та право. Саме вони виконували та продовжують виконувати роль головних регуляторів людських дій, підтримуючи структурний та інституційний устрій суспільного життя.

Як уже відмічалось, у сучасному суспільстві існує кілька видів соціальних норм: правові, естетичні, релігійні та корпоративні. Кожна з них, виконуючи схожі функції, зберігає свою специфіку, виступаючи в якості регулятора особливого роду. Так, релігійні розпорядження та заперечення передбачають віру у надприродну істоту. Надприродна істота, тобто Бог не лише їх джерело, але й головний їх захисник (надприродні покарання повинні доповнювати соціальні санкції по відношенню до порушника). Специфіка естетичних норм заключається в тому, що вони регулюють процедуру оцінки речей та поступків з точки зору їх краси (прекрасного у їх протиставленні до огидного). Образи прекрасного та огидного, які склалися у даній культурі, виступають нормативними регуляторами.

Особливе місце у ряду соціальних норм займають корпоративні норми, тобто норми, які приймаються суспільними об'єднаннями та які регулюють відношення між їх членами та учасниками. Як зазначає

Н. Медведєв, з середини ХІХ століття на головну парадигму мислення все більший вплив має політика, послаблюючи провідну роль науки та наукової об'єктивності. „Однією з визначних рис політики, у порівнянні з наукою, є значно більша суб'єктивізація цінностей, підвищення їх корпоративного характеру. Цінності класу, нації, суспільства стають домінуючими, об'єктивність, характерна для наукового мислення, поступається місцем колективній суб'єктивності, у жертву якої приноситься все, а нерідко і сама істина”.[4, с.78]

Специфічна особливість моральних норм полягає в тому, що вони співвідносяться із внутрішньою позицією індивіда, будучи при цьому, зовнішнім розпорядженням. Включаючи у себе окремі уявлення про добро і зло, обов'язок і совість, доброчесність і розпусту, справедливість і честь, моральні норми проходять через самосвідомість індивіда, піддаються напруженому переживанню. Моральні норми найбільш розмиті у сучасному модернізованому суспільстві. Однак вони не є лише суб'єктивними. В оцінюваних явищах присутній як особистісний момент (внутрішня воля індивіда і самостійна мотивація ним правил моральної поведінки та моральних оцінок), так і об'єктивний, позаособистісний момент (моральні цінності, форми та норми людських стосунків, які склалися у даній культурі, соціальній групі, суспільстві). Таким чином, мораль можна розглядати як внутрішній саморегулятор поведінки, тоді як моральні норми виступають у якості зовнішніх регуляторів.

Існування соціальних норм передбачає соціальні санкції, котрі і роблять можливим соціальний контроль, втілюючи в життя уніфіковану систему цінностей.

Повертаючись до питання про духовні цінності, слід відмітити, що вони пов'язані, насамперед, з реалізацією особистості, тобто з людською екзистенцією. Духовні цінності являють собою ієрархію, тобто складну та багаторівневу систему, що забезпечує фундамент соціальних відносин, а також дій та поступків людей. Специфіка духовних цінностей заключається в тому, що вони проявляються у ситуації вільного та особистісного вибору. До числа духовних цінностей слід, насамперед, віднести загальні моральні поняття, такі як добро, обов'язок, совість, воля, добропорядність та щастя. До них же слід віднести такі поняття як істина та краса, тому що набуваючи морального змісту, вони, відповідно, долають кордони естетики та гносеології.

Суть та зміст духовних цінностей визначають феномен духовно-морального ідеалізму. У сучасній аксіології духовно-моральним ідеалізмом називають віру в існування вічних та непорушних цінностей, абсолютних за своїм значенням для людини. Сукупність таких цінностей складає ідеал, котрий є найбільш абстрагованим та універсальним уявленням. Як відмічають дослідники, неможливість сформулювати імперативний зміст ідеалу на конкретних прикладах робить духовно-моральний ідеалізм дуже обмеженим у процесі духовного виховання та морального удосконалення особистості.[1,4]

Поняття ідеалу розкриває нам, як у певній культурі реалізується узагальнений образ добра. Іншими словами, добро постає як абсолютна цінність, котра визначається лише у парі з абсолютною антицінністю - злом. У соціальній теорії добро та зло можна визначити як дії, свідомо співвіднесені з деякими нормативними стандартами, тобто з ідеалом та його протилежністю. Удаючись до просторового образу, можна визначити добрий поступок як наближення до ідеалу, а злий (не добрий) як віддалення від нього.

Історія цивілізації свідчить про те, що у різних суспільствах та в різні епохи система духовних цінностей і, насамперед, духовно-моральний ідеал суттєво відрізнялись один від одного. Виходячи з цього, можна зробити висновок про відносність духовних цінностей та морального ідеалу. Однак їх відносність не можна абсолютизувати. Саме така позиція морального релятивізму, неспроможність якої переконливо доведена теоретиками.

Як відмічають В. Стьопін, А. Гусейнов, В. Межусв, В. Толстих, за так званим різноманіттям ідеалів та цінностей, що відкривається при порівнянні історичних епох та різних цивілізацій, ховаються загальнолюдські цінності, універсалізм котрих безпосередньо витікає із універсальної природи людської особистості. Виступаючи проти традиційної для радянського суспільствознавства доктрини пріоритету класових цінностей, ці філософи підкреслили зв'язок загальнолюдських цінностей та „всесвітності історії”. „Небезпека всезагальної смерті та страх перед нею може бути переможеним лише прагненням до нового життя. Як би не визначали головні параметри цього життя, в його основу повинні бути закладені цінності, близькі та зрозумілі кожній людині, незалежно від її статусу у суспільстві. Відкриття такого роду загальнолюдських цінностей і складає головне завдання сучасної культури, зміст того, що можна було б назвати новою духовністю - більш універсальною, ніж всі попередні форми”.[5]

Таким чином, головною відмінною рисою духовних цінностей слід визнати їх універсалізм. А головним антиподом - пріоритети та стандарти, котрі показують намагання роз'єднати людей на етнічній, расовій, релігійній або класовій основі. При цьому не слід забувати, що роз'єднуючий фундамент у вигляді ціннісної диференціації - природний наслідок культурного різноманіття. Та чи є природним саме роз'єднання в умовах глобалізації та формування єдиного людства?

Кожна культура створює певний порядок за допомогою понять, відносин, норм, цілей та цінностей. У даний порядок є включеними і природа, і кожна людина, і суспільство в цілому. Якщо слідувати концепції У.Гуденау [6], існує чотири головних елемента культури: поняття, відносини, цінності та правила.

Поняття (концепти). їх сукупність визначає мову, якою говорять представники даної культури. За допомогою понять людина упорядковує свій досвід, здійснює обмін ідеями та інформацією.

Відносини. Якщо за допомогою понять ми можемо виділити ті чи інші частини світу, то за допомогою системи відносин ми встановлюємо, як ці частини пов'язані між собою (в просторі, часі і за значенням).

Цінності. Цінності - це загальноприйняті переконання відносно мети, до якої людина повинна прямувати. Вони лежать в основі звичаїв та моральних норм, прийнятих у даному суспільстві.

Правила. Правила регулюють поведінку людини у відповідності з цінностями даної культури. Правила представляють собою розпорядження та норми дії, співвідносяться з цінностями як засоби з метою.

Цей підхід, зроблений в рамках соціологічної точки зору, дає змогу показати, наскільки органічно пов'язані між собою духовні та практичні (матеріальні) цінності. Тому, говорячи про специфіку духовних цінностей, необхідно пам'ятати про те, що вони не існують окремо від практичних, а їх зміна також неминуче пов'язана із зміною всього культурного світу. Наприклад, принципи справедливості, що складають важливу частину духовних цінностей, завжди детерміновані поняттями та відносинами, котрі дозволяють виразити соціальний порядок, а також уявленнями про природу людини, добро та зло. Настільки ж залежні від картини світу та мови розуміння любові, уявлення про щастя, обов'язок та совість.

Як відмічає А. Агамов [7], однією із цінностей найбільш значимих для молоді є воля. Воля є невід'ємною умовою становлення особистості. Небажання ставати особистістю, „втеча від волі”, як би по-різному не пояснювали цей феномен соціологи, педагоги, психологи та філософи, пов'язане, насамперед, із відмовою від духовних цінностей та моральних орієнтирів. Але й поняття волі є багатозначним, що перешкоджає виявленню та опису всієї системи духовних цінностей.

Потреба у волі, як і потреба у інших духовних цінностях, стрімко виросла за останнє століття. Це пов'язано з радикальним перетворенням сучасного суспільства, яке посилює почуття самотності. Як відмічав Е. Фромм у своїй класичній праці „Втеча від волі”, процес індивідуалізації людини породжує два аспекти: позитивний та негативний. Позитивний аспект заключається у розвитку особистості, а негативний - у зростаючій самотності людини.

Подолати негативні наслідки, тобто звільнитися від самотності можна двома способами. Перший шлях Е. Фромм оцінює як непридатний з моральної точки зору. Мова тут іде про підкорення та про відмову від особистої індивідуальності. Непридатність даного шляху пов'язана з тим, що людина платить за відчуття безпеки повноцінністю своєї особистості.

Втеча від волі завжди обертається для людини новою неволюю, особистісним та емоційним надломом, агресивністю та недоступністю щастя. „Інший шлях, - пише Е. Фромм, - єдиний продуктивний, який не приводить до невіршених конфліктів, - це шлях спонтанних зв'язків з людьми та природою, тобто таких зв'язків, котрі поєднують людину зі світом, не знищуючи його індивідуальність. Такі зв'язки, найвищим

проявом яких є любов та творча праця, закладені у силі цілісної особистості і тому не обмежують розвиток особистості, а сприяють цьому розвитку до максимуму”.[8]

Таким чином, педагогічні, психологічні, соціологічні та філософські дослідження проблем духовного життя повинні спиратися на дані опитувань, в яких би містилась інформація про думки та уявлення людей, а також дані, котрі дають змогу за діями людей робити висновок про їх наміри і, потім, будувати картину духовних цінностей сучасної молоді у динамічному вимірі.

У класичній соціології поняття цінності розглядається М. Вебером у його концепції соціальної дії. Як відомо, М. Вебер розрізняє чотири види соціальної дії. Основою для типологізації тут виступає мотивація людської активності. У залежності від мотиву, можна, стверджує основоположник „розуміючої соціології”, виділити цілераціональні, ціннісно-раціональні, афективні та традиційні дії.

М. Вебер зазначає, що ціннісно-раціональна орієнтація дії відрізняється від афективної поведінки свідомим визначенням своєї спрямованості та орієнтацією на неї, яка послідовно планується. Лише ціннісно-раціонально діє той, хто, не дивлячись на можливі наслідки, слідує своїм переконанням про обов’язок, гідність, красу, релігійні переконання ...[9]

Далі М. Вебер відмічає, що з цілераціональної позиції ціннісна орієнтація завжди ірраціональна, тому що не здатна раціонально обґрунтувати свою мету. Таким чином, цінність можна визначити як ірраціональну мету, котра формується у процесі інкультурації та соціалізації.

Теоретичні основи проблеми формування духовних цінностей особистості, її ціннісних орієнтацій закладені у психологічних дослідженнях Л. Божович, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, А. Петровського, В. Семиченко, В. Рибалки та інших. Дослідники вказують на те, що розвиток особистості, її ціннісних орієнтацій відбувається під впливом суспільства, сім’ї, друзів, проте у системі суспільства реалізація цих завдань є важливою складковою навчально-виховного процесу.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що соціокультурні зміни, які супроводжують процеси державотворення в Україні, актуалізують не лише потребу гуманізації стосунків в оновлюваному суспільстві, але й гостро висвітлюють проблему морально-духовного становлення молоді. Пошуки ефективних напрямів виховання та освіти юнацтва зумовлюють розвиток таких педагогічних систем і технологій, які б сприяли вирішенню проблем аксіологічного характеру.

У сьогоднішніх умовах становлення та розвитку в Україні нових соціальних відносин закономірним є розгляд в числі пріоритетних проблем включення молодого покоління в економічні, політичні, соціальні, духовні перетворення. По-перше, процес інноваційної

діяльності молоді у сучасному суспільстві поки не знайшов глибокого та всебічного вивчення і обговорення у науковій літературі. По-друге, дослідження змісту, структури, форми, прояву інноваційної діяльності в молодіжному середовищі дозволяє повніше та конкретніше представити пріоритетні напрями соціально-економічного та соціокультурного розвитку нового покоління молодих українців у період глобальної перебудови суспільства. По-третє, суспільства, які реформуються та готуються до нових стартових можливостей, спираються, головним чином на співробітництво з молоддю та організують і використовують свої життєві ресурси, порушуючи статистичний хід соціального розвитку.

Від вивчення поставленої проблеми залежить організація ефективної державної молодіжної політики, яка сприяє цілеспрямованій підготовці молоді до оволодіння нормами цивілізованого демократичного, високорозвиненого в культурному відношенні суспільства та оптимізації їх включення в соціальні відносини, які характерні всьому суспільству.

#### **Список використаних джерел**

1. Апресян Р.Г., Гусейнов А.А. Этика: Учебник. - М.: Гардарика, 1998. - с.229.
2. Гайденко П.П. Принцип всеобщего опосредования в неокантианстве марбургской школы// Кант и кантианцы. - М.: Наука, 1978. - с.210.
3. Дюмон Л. Эссе об индивидуализме. - Дубна: Феникс, 1997. - с.250.
4. Медведев Н.П. Переоценка ценностей как социальный феномен. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 1995. - с.61.
5. Степин В.С., Гусейнов А.А., Межуев В.М., Толстых В.И. От классовых приоритетов к общечеловеческим ценностям / Квинтэссенция: Филос. альманах, 1991. - М.: Политиздат, 1992. - с.34-35.
6. Смелзер Н. Социология. - М.: Прогресс, 1993. — с. 117.
7. Агамов А.А., Шабалдас А.Е. Свобода личности как социальный феномен. - Ставрополь: 1997. - с.80-85.
8. Фромм Э. Бегство от свободы. - М.: Прогресс, 1989. - с.35.
9. Вебер М. Избранные произведения. - М.: Прогресс, 1990. - с.628-629.

In the article the question is about the concept of value, which is one of major concepts, that allows not only to explain the actions of man but also understand its internal world, get around solution of individual and collective tsilepokladannya. Spiritual values show by itself the multilevel system which provides foundation of social relations, and also actions and postupkiv people.

**Keywords:** spiritual values, social relations.

*Отримано 27.01.2010*

УДК 378.147: 908(477)

*В.С. Бугрій*

## **РОЛЬ КРАЄЗНАВСТВА У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ**

У статті проаналізовано роль краєзнавчої діяльності у процесі соціалізації учнів загальноосвітніх шкіл України. Встановлено, що краєзнавство збагачує навчальний процес різноманітними видами діяльності, спрямованими на розвиток пізнавальної активності учнів, розширення досвіду спілкування, орієнтацію в різних соціальних сферах.

**Ключові слова:** соціалізація, шкільне краєзнавство, види краєзнавчої діяльності.

Одна з найважливіших характеристик результативності освітнього процесу - соціалізація особистості, що триває упродовж усього шкільного життя. Вона спрямована на забезпечення самовизначення особи, створення умов для її самореалізації.

Процес позитивної інтеграції молоді у сучасне суспільство пов'язаний не лише із набуттям основ наукових знань та уявлень про комплекс існуючих взаємовідносин між людьми. Велике значення мають такі якості особистості як почуття громадянської відповідальності, здатність приймати життєво важливі рішення, морально-психологічна стійкість. Становлення таких якостей відбувається через залучення учнів до різних форм соціокультурної діяльності, під час якої вони відчували б свою причетність до того, що відбувається в їх школі, місті, регіоні і країні.

За таких обставин культурне, історичне і природне оточення має велике значення у формуванні світогляду і соціалізації школярів.

Соціально-педагогічна функція освітніх установ є досить поширеним напрямком сучасних науково-педагогічних досліджень. Цьому присвячені праці Г. Андрєєвої, Н. Андрєєнкової, І. Болдирєва, Д. Годзинського, Я. Коломінського, І. Кона, М. Лукашевича, А. Мудрика, Б. Паригіна та ін.

Особлива увага в науковій літературі надається таким елементам соціалізації учнів як: свідомість, діяльність, конкретні адаптаційні механізми. Подібні аспекти висвітлені в роботах Б. Афанасьєва, Л. Божович, Л. Виготського, Р. Гурова, О. Леонтєва, А. Петровського, В. Сухомлинського, М. Юркевича.

Серед сучасних українських вчених велику увагу соціалізації приділили Р. Арцишевський, І. Бех, С. Гончаренко, М. Свтух, І. Зязюн, Л. Коваль, І. Костюк, В. Кузь, В. Москаленко, Н. Ничкало, В. Оржеховська, О. Савченко, А. Сиротенко та інші.

У той же час, на сьогоднішній день ще недостатньо вивченими є можливості соціалізації учнів за допомогою шкільного краєзнавства.

Мета публікації - проаналізувати роль краєзнавчої діяльності у процесі соціалізації учнів загальноосвітніх шкіл України.

Процес соціалізації має двосторонній характер. З одного боку, це вплив соціального середовища і державних інститутів на особистість учня шляхом передачі йому знань про життя сучасного суспільства і про соціальні традиції; залучення до виконання існуючих норм і правил поведінки; розв'язання життєвих завдань. На основі цього відбувається оволодіння молоддю соціальним досвідом.

З іншого боку, соціалізація проходить при активному входженні самого індивіда в життя суспільства, визначення його ставлення до існуючих у суспільстві соціальних цінностей і норм, проектування свого розвитку як члена суспільства. Діючи в певному соціальному середовищі, особистість не просто пристосовується до неї, але і змінює її, привносячи своє уявлення про цінності життя, своє індивідуальне бачення соціальних відносин, проблем та способів їх вирішення.

На сучасному етапі краєзнавство є невід'ємним компонентом загальної освіти, спрямованим на ознайомлення учнів із специфічними рисами природного середовища, історії і культури регіону. Окрім суто наукових знань, вивчення краю має велике значення для становлення світогляду, виховання патріотизму та інших якостей особистості.

Можливості соціалізації учнів у процесі краєзнавчої діяльності визначаються, по-перше; тим, що вона дозволяє залучати учнів до вивчення найближчого для них оточення, дає їм знання про особливості сучасного соціокультурного життя регіону, існуючу систему соціальних відносин. На думку авторів навчального посібника „Шкільна краєзнавчо-туристична робота” М. Костриці та В.Обозного це пояснюється тим, що взаємодія учнів з довкіллям характеризується оптимальним поєднанням із суспільно корисною діяльністю за рахунок тісного зв'язку школи з місцевими організаціями, науковими установами і навчальними закладами [2, с. 8].

По-друге, краєзнавство дозволяє залучити учнів до різноманітних форм діяльності (особливо в позаурочний час), що створює умови для розвитку їх пізнавальної активності, дає поштовх творчому пошуку, збагачує досвід спілкування, орієнтації в різних соціальних сферах. При цьому для учнів відкриваються можливості самореалізації, відбувається становлення почуття власної гідності, впевненості в своїх силах.

Залежно від спрямованості, змісту й характеру пізнавальних операцій український дослідник М. Крачило виокремлює такі види краєзнавчої діяльності: пізнавальну, дослідницьку, практичну.

Пізнавальна діяльність пов'язана із спостереженням навколишнього середовища. Вона сприяє розвитку інтелектуальних здібностей та інтересів, орієнтує учнів на творчий пошук.



На основі споглядання і сприйняття у дітей формуються первинні уявлення та поняття. І чим конкретніше і повніше сприймають учні об'єкт вивчення в походах та на екскурсіях, тим активніший процес осмислення та узагальнення знань, здобутих на уроках [3, с. 7].

Для процесу соціалізації важливим є те, що завдяки краєзнавству в учнів формується позитивне ставлення до багатьох сторін життя.

Дослідницька діяльність передбачає різноманітну активну роботу. Як зазначає М. Крачило завдяки краєзнавству „творчий пошук ведеться на високому рівні пізнавальної, практичної ініціативи, активності та емоційного настрою, що створює сприятливі передумови для розвитку високих моральних якостей особистості. Кожний учасник подорожі, експедиції або екскурсії під керівництвом учителя може проводити спостереження та елементарні наукові дослідження. Це підвищує увагу учнів до об'єктів дослідження, сприяє активізації розумової діяльності людей” [3, с. 21].

Отже, завдяки краєзнавчим дослідженням відбувається знайомство із соціальним життям району, міста, регіону, розширюється світогляд, розвиваються естетичні смаки школярів.

Практична діяльність виникає і розвивається під впливом цілеспрямованого дослідницького пошуку. Учні залучаються до безпосередньої участі у різних сферах життя краю як активні свідки його розвитку. Велика роль у цьому належить екскурсіям, туристичним походам, що мають краєзнавче спрямування, зустрічам з відомими людьми. Це забезпечує зв'язок вивченого теоретичного матеріалу з дійсністю, викликає в учнів більш емоційне його сприйняття, бажання зробити свій вклад у розбудову рідного краю [5, с. 12].

Практична діяльність не лише забезпечує зв'язок теорії з практикою, вона формує активне ставлення до навколишньої дійсності, перетворює здобуті в процесі пошуку знання на переконання, а здобуті результати ставить на службу практиці. В процесі практичної діяльності завдяки єдності емоційних і прикладних чинників інтенсивно формується світогляд [3, с. 22].

При цьому учні набувають досвіду життєдіяльності в колективі, проводять заходи з метою позитивного перетворення навколишнього середовища, залучаються до соціально корисних справ.

Практична краєзнавча діяльність пов'язана і з формуванням в учнів уміння вирішувати в соціальному середовищі типові і нестандартні життєві завдання. Учителі шкіл звертають увагу на те, що у сучасних умовах важливо послідовно розвивати у дітей уміння самостійно добувати та творчо застосовувати знання, а це можливо лише при оволодінні ними досвідом самостійної творчої діяльності.

Досвід творчої діяльності забезпечує готовність до пошуку шляхів вирішення нових проблем, які виникають в умовах нестандартних ситуацій, тобто за відсутності зразка дій [6, с. 58].

Важливим напрямком соціалізації школярів у процесі краєзнавчої роботи є їх профорієнтація через виявлення схильності до певних видів діяльності. Адже під час вивчення довілля учні мають можливість перевірити себе у якості представників багатьох професій. Наприклад, при вивченні матеріалу культурологічного змісту на уроці-екскурсії у 7 класі В. Дерхо пропонує розподіляти серед учнів такі ролі: „архітектор, який знайомить з технологією будівництва пам'яток архітектури, дає опис їх зовнішнього та внутрішнього вигляду, характеризує їх конструкції та інше; експерт він розповідає про історію створення пам'яток, їх історичну долю, зміни, які відбулися з ними в певні історичні епохи; живописець - знайомить із пам'ятками давньоруського живопису, характеризує їх композиційне рішення. Учні свої повідомлення ілюструють схемами, малюнками та фотоматеріалами, які вони заздалегідь підготували під керівництвом вчителя. У кожній групі призначається „спікер” - керівник, який викопує організаційні та координуючі функції. Для виконання ролі екскурсовода призначається учень, який має здібності до сценічного руху та образного перекладу, а також виразного декламування художніх творів” [1, с.21].

Крім того, краєзнавча діяльність формує певну систему цінностей у школярів. Сучасний дослідник краєзнавства В. Обозний вважає, що „предметність ціннісної культури, яка є суто духовною, реалізується у цінностях естетичних, релігійних, політичних, моральних. Відповідно у освітньо-виховних напрямках - естетичній культурі, праві і політиці, реалізується краєзнавчий зміст, наприклад: у морально-етичних нормах конкретного регіону, які протягом століть створювалися і удосконалювалися”. Науковець вважає, що головними чинниками народної моралі були повага і любов до вільної праці, створення ідеалів добра, краси, гуманних стосунків, знання свого родоводу, риси високого громадянства тощо [4, с. 103].

Краєзнавство сприяє розвитку почуття причетності до долі рідного краю і відповідальності за його сучасне і майбутнє. На думку учителя історії М. Ходоса краєзнавча робота дає можливість приділяти необхідну увагу національній складовій освіти. Як зазначає педагог „усі теми має пронизувати усвідомлення внеску населення краю, його визначних особистостей у розвиток української нації, державності, їхнього вкладу до скарбниці світової культури. На висвітлення цих питань можна відвести окремі заняття чи навіть теми. Наприклад, в курсі „Київщинознавство” присутні теми „Київщина арена консолідації української нації”, „Внесок наших земляків у скарбницю світової цивілізації” [5, с. 12].

Отже, становлення системи ціннісних орієнтирів учнів у процесі краєзнавчої діяльності відповідає завданням сучасного українського суспільства.

Завдяки краєзнавству відбувається поєднання дитячого самоуправління

з педагогічним керівництвом. Самодіяльність учасників краєзнавчої роботи полягає в самостійному вирішенні учнями під керівництвом учителів усіх організаційних питань проведення пошукової роботи і оформлення матеріальних результатів дослідження [2, с. 8].

Важливим є і те, що форми краєзнавчої діяльності сприяють розвитку почуття колективізму, становленню в учнів комунікативної культури, готовності до діалогу, взаєморозуміння і взаємодопомоги.

Таким чином, краєзнавство збагачує навчальний процес різноманітними видами діяльності, спрямованими на розвиток пізнавальної активності учнів, розширення досвіду спілкування, орієнтацію в різних соціальних сферах. Завдяки цьому школярі отримують можливість для становлення та самореалізації особистості, набувають впевненості в своїх силах.

Усе це говорить про те, що шкільне краєзнавство відіграє важливу роль у вирішенні завдань соціалізації учнів, розвитку у них суспільно-значущих індивідуальних якостей.

#### **Список використаних джерел**

1. Дерхо В. Методика вивчення матеріалу культурологічного змісту на уроці-екскурсії у 7 класі / Віктор Дерхо // *Історія в школах України*. - 2007. - № 4. - С. 20-23.
2. Костриця М.Ю. Шкільна краєзнавчо-туристична робота: Навчальний посібник / М.Ю. Костриця, В.В. Обозний. - К.: Вища школа, 1995. - 223 с.
3. Крачило М.П. Краєзнавство і туризм: Навчальний посібник / Крачило М.П. - К: Вища школа, 1994. - 191 с.
4. Обозний В.В. Краєзнавча підготовка вчителя: теоретичні і організаційно-практичні аспекти / Обозний В.В. - К, 2001. - 284 с.
5. Ходос М. Методичні засади краєзнавчої роботи в загальноосвітній школі / Микола Ходос // *Історія в школі*. - 2004. - № 4. - С. 10-12.
6. Шеремет М.О. Краєзнавчий матеріал на уроках історії України / М.О. Шеремет // *Історія в школі*. - 2001. - № 11-12. - С. 55-58.

In the article the role of regional activity is analysed in the process of socialization of students of general schools of Ukraine. It is set that the study of a particular region enriches an educational process by the various types of activity, directed on development of cognitive activity of students, expansion of experience of intercourse, orientation in different social spheres.

**Keywords:** socialization, school study of a particular region, types of regional activity.

*Отримано 27.01.2010*

УДК 364-787.7:316.624-053.6

*Л.П. Гаврилюк*

*Т.М. Груба*

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З СІМ'ЯМИ, У ЯКИХ ВИХОВУЮТЬСЯ „ВАЖКІ” ПІДЛІТКИ

Автори статті розкривають особливості соціально-педагогічної роботи з сім'єю, яка виступає найважливішою інституцією суспільства, аналізують причини виникнення „важких” дітей, їх основні ознаки та накреслюють програму роботи з сім'ями, де виховуються важковиховувані підлітки.

**Ключові слова:** важковиховуваність, соціально-педагогічна, соціально-педагогічна реабілітація, постреабілітаційний етап.

Швидкий темп розвитку суспільства, зростання економічної нестабільності, часті зміни в політиці, відсутність соціальних гарантій - все це безумовно позначається свідомості, почуттях підлітків. Недоліки виховання і несформованість моральних цінностей підлітків стають особливо актуальною проблемою на початку XXI ст. Такі вчені як І.В. Козубовська, Грищенко Л.А., Алмазов Б.Н., Онищенко Н., Зюбин Л.М., Чабан констатують, що сьогодні діти стали дуже агресивними, вразливими, часто проявляються вибухи гніву, в них спостерігається викривлення психіки.

Суть поняття „важковиховуваність” змінювалась на різних етапах розвитку суспільства. Ще у першій половині XIX ст. він використовувався не в науці, а в повсякденному житті. „Важкими” вважали лише дітей з різко вираженими фізичними вадами. Часто використовували такі терміни: „важке дитинство”, „морально дефективний”, „бездоглядність”. Видатний український педагог В.О. Сухомлинський вживав поняття „важкі” розуміючи під цим, що такі підлітки важко піддаються виховному впливові [4;26]. У 30-ті роки XX ст. П. Блонський у книзі „Трудные школьники” писав, що поняття „важкий учень” можна вживати і в суб'єктивному, і в об'єктивному розумінні значенні цього слова. З об'єктивної точки зору, на його думку, важкий учень - це такий, стосовно якого робота вчителя виявляється малопродуктивною. З суб'єктивної точки зору, важкий учень - такий, з яким вчителю обтяжливо займатися, який вимагає від вчителя багато зусиль [1;57]. Український педагогічний словник тлумачить важковиховуваність як „свідомий або несвідомий супротив дитини

Цілеспрямованому педагогічному впливу, викликаний найрізноманітнішими причинами, включаючи педагогічні прорахунки вихователів, батьків, дефекти психічного та соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики учнів, вихованців, що ускладнюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних предметів і соціальних ролей” [3;51]. Основними проявами важковиховуваності є неприйняття соціальних норм і правил поведінки, лихослів'я, схильність до бродяжництва, вживання алкогольних і наркотичних речовин, тютюнопаління, здійснення правопорушень і т. д.

Причинами появи „важких” дітей є неправильний стиль взаємовідносин в сім'ї, бездоглядність, байдуже і жорстоке ставлення до дітей з боку батьків, педагогічна занедбаність, запущеність, алкоголізм і наркоманія батьків, проблеми становлення підлітка в учнівському колективі, неблагополучна атмосфера в колі неформального спілкування. Все це може породжувати багаточисленні і різносторонні конфліктні переживання, справитись з якими буває не просто і не кожному під силу. Не вміючи вибрати правильну лінію поведінки, неповнолітній відчуває почуття образи, закривається в собі, відповідає впертістю на прагнення прийти йому на допомогу і навіть тоді, коли зовні конфлікт вичерпаний, ще довго тримається насторожено і чинить „на зло”. Зрозуміти мотиви його поведінки можна лише з'ясувавши, коли виховний процес в сім'ї та школі став не ефективним для школяра, в чому саме полягає його конфлікт зі школою та сім'єю, які підструктури особистості зазнали найбільшої травми[1;35].

Основне завдання соціального педагога полягає в тому, щоб налагодити внутрішньо-родинні стосунки і повернути дитину в сім'ю, залучаючи батьків, громадськість, і школу. Однак такий вихід з кризової ситуації допустимий не завжди. При неможливості повернення підлітка в сім'ю чи взятті педагогічним колективом його на поруки, неповнолітній попадає в держустанову (реабілітаційний центр, притулок для неповнолітніх, інтернат), де з ним буде проводитися корекційно - реабілітаційна робота.

Вчені поділяють соціально-педагогічну роботу з „важким” підлітками та їх батьками на наступні етапи: діагностичний, корекційно-реабілітаційний, постреабілітаційний. Кожний етап вимагає комплексного підходу, повинні одночасно здійснюватися: соціально-правова допомога, медична, психолого-педагогічна, консультативна робота[4;26].

На нашу думку особливо важливим є перший етап - робота з сім'ями вихованців. Вона починається зі збору первинної інформації про сім'ю, розшуку батьків, родичів неповнолітніх. Соціальні педагоги проводять пошукову роботу із з'ясування місця їх прописки. Якщо підліток проживає в іншому регіоні, або не знає місця свого проживання, запити

робляться в Адресне бюро інших регіонів. У випадку, коли неповнолітній є бездоглядним, то необхідно з'ясувати наступну інформацію: відомості про сім'ю, особистість дитини, чи перебуває дитина на обліку, сімейно-побутові умови проживання. На основі отриманих відомостей приймається рішення про можливість повернення неповнолітнього в сім'ю[5;25].

Одночасно здійснюється психолого-педагогічна і медична діагностика. Як правило, у таких дітей спостерігаються відхилення в психоемоційній сфері: агресивність, вразливість, тривожність, негативізм. Психологічна діагностика дозволяє встановити причини виникнення проблем, труднощів виховання, навчання, девіантної поведінки. Такі діти, зазвичай, фізично ослаблені, з різними хронічними захворюваннями, серед яких фахівці виділяють так звані соціальні хвороби. Чинниками яких є соціально-педагогічна занедбаність, бродяжництво, тютюнопаління, педиккульоз, токсикоманія, алкоголізація і наркоманія. На другому місці після соціальних хвороб - інфекційні. Факторами, що призводять до них є зокрема: ГРВІ, туберкульоз, короста. На основі діагностики складаються програми реабілітаційної роботи з дитиною, заповнюється соціальний паспорт сім'ї, в якому зберігаються основні відомості про сім'ю[3;28].

Другий етап - це надання допомоги і здійснення реабілітації підлітків. Соціальна реабілітація неповнолітніх (один із напрямків соціально-педагогічної діяльності), забезпечує подолання соціальної дезадаптації дітей і підлітків.

За Л.А Грищенко, найбільш важливими завданнями реабілітаційної діяльності важковиховуваних є:

1. Відновлення чи компенсаторний розвиток способів задоволення потреб підлітків з фізичними і психічними відхиленнями у розвитку.
2. Правовий захист „соціальних сиріт” та підлітків залишилися без батьківської опіки.
3. Відновлення сенсорного досвіду у підлітків, котрі мають затримку у психічному розвитку за допомогою індивідуальних програм розвитку.
4. Відновлення структури ігрової та навчальної діяльності.
5. Відновлення соціального статусу в сім'ї, колективі ровесників, суспільстві, що залежить від найближчого мікро середовища, але у взаємодії самого підлітка і його оточення.
6. Відновлення навичок спілкування. Воно залежить від рівня психологічної культури дитини і будується на основі індивідуальної реабілітаційної програми та програм організації дозвіллєвої діяльності.

7. Відновлення необхідного рівня освіти, тобто оволодіння базовим компонентом змісту освіти.
8. Створення умов для професійного навчання підлітків з різним рівнем освіти. Виконання цього завдання забезпечується створенням цілісної інфраструктури реабілітаційного професійного прискореного навчання.
9. Створення умов для самореалізації у професійній діяльності. Це завдання вирішується за умови створення цільових місць для підлітків і створення умов для професійного зростання і самореалізації в межах цієї професійної діяльності, що сьогодні вкрай складно [2;38].

Важливим в процесі соціально-психологічної реабілітації є формування у вихованців необхідних якостей особистості шляхом включення важковиховуваних в різні види трудової діяльності. До роботи з такими дітьми соціальними педагогами залучаються школи, професійні училища, служба зайнятості, підприємства різних форм власності з метою організації їх професійної орієнтації, підготовки підлітків до праці, розширення сфери їх трудової діяльності[5;25].

Третім є постреабілітаційний етап. На основі отриманих відомостей соціальні педагоги розшукують і зв'язуються з батьками, родичами, запрошують їх на консультації, здійснюють патронаж, проводять тренінги. Психологи і юристи допомагають батькам у встановленні стосунків з підлітком. Соціальні педагоги підбивають підсумки проведеної роботи, а також закріплюють отриманий результат шляхом залучення дітей і батьків до спільної діяльності, проведення спільного дозвілля, а також адекватного розподілу обов'язків у плануванні сімейного побуту[3;40].

На нашу думку, важливим є не тільки проведення корекційно-реабілітаційної роботи, а й роботи з попередження девіантної поведінки неповнолітніх. А для цього потрібно визначити чинники „ризиків”, виявлення дітей і сімей категорії „ризиків”, потребуючих допомоги. Профілактична робота передбачає підвищення адаптивних можливостей дітей і підлітків, послаблення і ліквідацію напружених конфліктних стосунків в сім'ї, роботу з сім'єю, по можливості, зміну внутрішньородинної ситуації.

Профілактична діяльність з „важкими” підлітками і їх сім'ями здійснюється через надання екстреної соціальної допомоги неповнолітнім цілодобово. Паралельно повинна проводитись консультативна робота в мікрорайоні, також з батьками неповнолітніх шляхом організації заходів щодо профілактики асоціальності їх дітей і здійснення ними правопорушень, профілактика тютюнопаління, наркоманії, алкоголізму[2;25].

Сьогодні педагогами та соціальними педагогами розроблено і використовується на практиці ряд методів роботи з сім'ями, в яких виховуються діти, що мають відхилення у поведінці, а також розроблена і апробована модель корекційної роботи з важковиховуваними дітьми середнього шкільного віку[5; 20]. Під час роботи з такими підлітками та їх сім'ями, в першу чергу, потрібно апелювати до позитивних якостей дитини, на основі яких можна здійснювати корекцію їх поведінки, і перевиховання в цілому. Необхідно заохочувати дитію до правильних вчинків, поведінки, залучаючи самосвідомість підлітка, тому що без цього неможливо здійснювати корегуючи, перевиховну роботу з ними. Об'єктом коригування також мають виступати індивідуальні особливості кожної дитини. Адже в залежності від мотивів поведінки школяра, його пізнавальних інтересів, розвитку здібностей, статусу у колективі та ін., залежить чи проявляться в нього ознаки важковихованості. Тому соціальний педагог повинен заздалегідь визначати стилі і напрями спілкування з неповнолітніми, а також моделі роботи з ними.

#### **Список використаних джерел**

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб./ О.В. Скрипченко, Л.В. Волинська, З.В. Огороднійчук та ін. - К.: „Просвіта”, 2001. - 416с.
2. Грищенко Л.А., Алмазов Б.Н. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся: Учеб. Пособие. - Свердлов. - ниж.-пед. ин-т. 1987. - 80 с.
3. І.В. Козубовська Запобігання важковихованості дітей // Початкова школа. - 1987. - №1. - С. 51-55.
4. Онищенко Наталія. Критерії сформованості девіантної поведінки в молодших школярів // Рідна школа. - 2002. - №7. - С. 26-27.
5. Чабан О, Скрипченко О.. У пошуках вирішення проблеми „важких дітей” // Рідна школа. - 2003. - №4. - С. 19-21.

The authors of the article expose the features of socially pedagogical work with family, which comes forward major by the system of society, analyse reasons of origin of „heavy” children, them basic signs and draw the program of work with families, where difficult teenagers are educated

**Keywords:** „heavy” teenagers, socially pedagogical, socially pedagogical rehabilitation, a post is a rehabilitation stage.

*Отримано 23.01.2010*



УДК 376.1 -056.34

*Н.М. Гончарук*

**ДЕЯКІ ПРИЙОМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ  
ВЕРБАЛЬНИХ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК  
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ,  
ІЗОЛЬОВАНИХ У КОЛЕКТИВІ ОДНОЛІТКІВ**

У статті описані підходи до організації психокорекційної роботи з корекції комунікативних навичок розумово відсталих підлітків, ізольованих у колективі однолітків.

**Ключові слова:** ізольованість у колективі однолітків, форми, типи та напрямки вербальних комунікативних висловлювань, екстрапунітивні, інтрапунітивні, імпульсивні напрями вербального реагування; перепонно-домінантні, самозахисні, потребово-настійливі типи вербальних реакцій; Я-висловлювання, ти-висловлювання, безособові висловлювання.

Оточення суттєво впливає на розвиток дитини. Школяр, який не має друзів, почуває себе самотньо у колективі однолітків. Психологи описують це явище терміном „соціальна ізольованість”. Ізольованими вважають дітей, з якими не бажають спілкуватись їх однолітки. Внаслідок соціометричного опитування вони не отримують жодного вибору від своїх товаришів. Зазвичай, такі підлітки належать до особистісного типу, який характеризується низькою соціальною активністю, нетовариськістю, постійним почуттям незадоволеності, підвищеною вимогливістю до інших. У позиції „ізольованих” вони усвідомлюють себе нещасними та відчують свою непотрібність. Через це схильні вдаватись до таких захисних поведінкових реакцій як уникання контактів, агресія, самоїдство які є неефективними і поглиблюють особистісну проблематику.

Згідно статистичних даних 92% підлітків, які знаходяться на обліку в інспекції у справах неповнолітніх, перебувають у стані психологічної ізоляції у шкільних групах (М.А. Алемаскін). Це досить високий показник, який свідчить, що ізольованість у колективі однолітків є проблемою не лише окремої дитини, а й суспільства. Таке становище поглиблюється у допоміжних школах. Експериментальні дослідження свідчать, що там менша кількість лідерів. Н.Л. Коломийський вважає, що в молодших класах часто взагалі не визначаються високі статусні категорії [3]. Проте набагато більша кількість дітей, ізольованих у колективі. А.Д. Виноградова приводить у 3-4 рази вищі цифри, ніж у

масовій школі [4, с.51].

Однією з причин ізольованості психологи називають низький рівень розвитку комунікативних навичок. Діти не вміють спілкуватися, ініціювати та підтримувати розмову, відстоювати свою думку, переконувати. Серед порушень комунікативних навичок чільне місце посідає несформованість вербальних реакцій. Підліткам складно виразити свою думку, швидко висловити рішення у критичній ситуації, дати достойну відповідь на дошкільне запитання. А це має визначальне значення у діалогічному мовленні, яким зазвичай користуються діти у повсякденному спілкуванні.

Таку ситуацію підтвердили результати експериментальних досліджень [2, с. 65-66]. Вони показали, що у дітей з високим та низьким соціальним статусом особливості вербального реагування відрізнялись. Зокрема, ізольовані частіше користувались у мовленні самозахисними висловлюваннями на зразок „Це не я”, „Вибачте, я не знав”, „Я більше так не буду”. Вони були більше схильні до самозвинувачення, ніж діти з високим соціальним статусом. Часто концентрувались на перешкоді: „Я його перший взяв”, „Це не твій!”, „Не дам, сам хочу”.

Мовлення лідерів характеризувалось переважанням реакцій, які передбачали покладання відповідальності за свої дії на себе або сприймання ситуації як незначної чи неминучої, яка з часом може бути усунута. У них частіше спостерігалась схильність до конструктивного реагування „Я подумаю як це поладити і все буде добре”. Тому ми навчали учнів з низьким соціальним статусом ефективно будувати своє мовлення. Навчившись висловлюватись як лідери: впевнено, конструктивно, відповідально, вони мали можливість підвищити свій соціальний статус.

Виходячи з результатів констатуючого експерименту [2, с.66] було namічено такі напрямки корекційної роботи з ізольованими дітьми: 1) вправлялись у використанні *Я-висловлювань*, вміти говорити відверто про свої емоції у даний момент; формувати впевненість у собі; 2) розвивати *реакції інтрапунітивної спрямованості*, що передбачають покладання відповідальності за ситуацію на себе; виховувати самостійність у прийнятті рішень; 3) формувати *потребово-настійливі реакції*, основою яких є знаходження ефективного рішення у будь-якій ситуації; вміти використовувати ефективні форми захисту, знаходити конструктивне задоволення потреб обох сторін.

Відповідно до напрямків, корекційно-розвивальну роботу поділили на п'ять етапів. На першому, діагностичному, здійснювали підготовку до психологічного впливу та самоаналіз рівня розвитку комунікативних навичок. Основний цикл занять розподіляли на три етапи і працювали, керуючись завданнями корекційної роботи. Його мета — визначення ефективності різних видів комунікативних реакцій та розвиток

вербальних навичок спілкування. Кожний етап основного циклу включав по 4 заняття, на першому з яких підлітки вправлялись у використанні ефективних форм висловлювань, на другому — типів, на третьому — напрямків. На останньому, заключному, етапі учні автоматизували засвоєні комунікативно-мовленнєві навички.

Групи формували за статусним положенням учнів у колективі однокласників і включали до них дітей, які мають низький соціальний статус - ізольованих та малопопулярних. Результати корекційної роботи показали, що для допоміжної школи найбільш оптимальною кількістю учасників психокорекційного процесу було 6-9 осіб.

Робота з формування комунікативних навичок розумово відсталих мала свої особливості. Труднощі викликали як морфогенетичні порушення мовлення, так низький рівень інтелектуального розвитку. Тому психологічна корекція здійснювалась на засадах принципу доступності та поетапного ускладнення матеріалу.

Початок роботи був пов'язаний з введенням у мовлення учнів фраз, що будувались від першої особи, а саме *Я-висловлювань*. Дослідження Роберта Т.Байярда та Джин Байярд продемонстрували, що саме ці форми мовлення дозволяли підліткам виразити своє внутрішнє Я [1]. І для дітей-олігофренів ця ланка діяльності була найбільш доступною, оскільки ті керувались не так змістом, усвідомлення якого вимагало інтелектуального напруження, як формою висловлювання. Психолог орієнтував підлітків на усталений початок фрази, яка розпочинається зі слова „Я”: „Я міркую...”, „Я вважаю...”, „Я збираюсь...”.

Учні повідомляли, що будувати своє мовлення можна по-різному. Щоб вони краще розуміли різновиди вербальних реакцій, використовували експериментальний прийом, який полягав у їх групуванні. Підлітків просили дати відповідь на конкретне запитання, наприклад: „Тобі сподобався мій новий костюм?”. Діти відповідали, а психолог записував усі відповіді у три колонки на дошці. Після того пояснював: „Деякі ваші відповіді розпочинались зі слова „Я”, вони називаються Я-висловлюваннями („Я вважаю, що костюм має дещо темний колір”). Ті, які починались зі слова „ти” характеризуються як ти-висловлювання („Тобі він не йде”). Є такі, де немає займенників взагалі, їх визнають безособовими („Можливо, костюм і непоганий”). Таким способом підлітків ознайомлювали з формами висловлювань.

Потім навчали здійснювати класифікацію самостійно. Для цього використовували різні методи. Одні з них полягали у групуванні карток з різними висловлюваннями: картки розташовували по всій площі кімнати, а дітей розподіляли на три команди, кожна з яких збирала свій тип висловлювань. Пропонували також індивідуальну роботу: учні отримували картки з переліком висловлювань і напроти кожного з них мали проставити відмітку — „Я”, „Ти”, „Б” (Я-, ти-, безособові

висловлювання). Широко використовували методи програмування — вибору необхідних речень з поміж усіх інших. Наприклад, переводили неефективні форми, на зразок „Віддай, це мій м'яч!” у конструктивні Я-висловлювання. А для кращої орієнтації розумово відсталим пропонували вибір спочатку з двох, а потім з трьох фраз, наприклад: 1) „Скільки можна говорити, щоб ти не брав мого м'яча!"; 2) „Поклади мій м'яч на місце"; 3) „Я радий, що тобі сподобався мій м'яч, проте зараз маю занести його додому". Діти мали вибрати фразу, яка подана у формі „Я-висловлювання". Після цього пробували самостійно переводити різного типу комунікативні реакції у Я-висловлювання. Наприклад замість фрази „Ти такий неохайний, що не хочеться з тобою знаходитись в одній кімнаті!" учасники придумували варіант „Я люблю, коли в кімнаті прибрано"; замість фрази „Ти ніколи мені не допоможеш!" — „Я був би задоволений, якби ти мені допоміг".

Важливою ланкою стало диференціювання ініціативних (активних) та пасивних Я-висловлювань. За результатами експериментального дослідження було визначено, що лідери у мовленні переважно користувались ініціативними фразами. Тому постало завдання закріпити саме їх. Найбільш плідною у цьому плані виявилась робота з розрізнення допоміжних формотворчих слів, які означали активну та пасивну дію. У цій роботі допомогла сама форма допоміжних слів. Активну дію, як правило, позначали дієслова, пасивну — дієприкметники та дієприслівники:

- „Я планую (активна форма)-Я повинний (пасивна форма)",
- „Я хочу (активна форма)-Мені потрібно (пасивна форма)",
- „Я маю право (активна форма)-Я зобов'язаний (пасивна форма)".

Тому опорою для дітей було диференціювання форм, представлених різними частинами мови. Учні на уроках української мови на цей час вже ознайомились з описаними частинами мови і завданням було повторити та закріпити їх у мовленні.

Особливий акцент робили на вживанні стверджувальних і заперечних Я-висловлювань. Основою стверджувальних була констатація фактів. Вони викликали, зазвичай, у співрозмовника нейтральну реакцію прийняття й зацікавленість, якщо інформація значима. Заперечні полягали в опротестуванні подій чи обставин. Їх механізмом було спростовування думки іншої людини: „Я не влевнена, що ти говориш правильно", „Я не люблю коли ти так поводиш себе". Таке звертання несвідомо демонструвало неповагу до співрозмовника, а відтак, провокувало реакцію негативізму.

Також заперечні висловлювання несли у собі невдоволення, накладали обмеження, звужували поле пошуку. Одного разу, коли я збиралась до магазину, мій син попросив купити мене печиво: „Тільки не купуй з родзинками, будь-ласка". Коли я принесла згорток, він, на мій

подив, знову був невдоволений „Ой, зі згущеним молоком я також не люблю”. Хіба не простіше було сказати „Купи мені печиво „Шоколадне” і всі питання щодо вибору були б вирішені. Цей випадок показав, що заперечні висловлювання орієнтували співрозмовника лише частково, тоді як стверджувальні чітко спрямовували б його.

Для розумово відсталих закріплення стверджувальних Я-висловлювань викликало певні труднощі. Ізольованим легше формулювали заперечні фрази, ніж стверджувальні. їм простіше вимовити „Я не хочу”, „Я не можу”, „Мені це не подобається”, ніж висловити свою автентичну думку. Тому підлітків вчили міркувати від свого імені спочатку за конкретними напрямками, на зразок: „Вислови усі свої уподобання” („Я люблю „мені подобається ...” ); „Опиши свої плани на цей день” („Я планую...), а потім будувати свою думку самостійно.

Після того, як різні форми висловлювань та підвиди були засвоєні, здійснювали їх автоматизацію та переносили навички у повсякденне спілкування. Спочатку для закріплення проводили рухливі ігри. Наприклад, гра „Знавець” передбачала роботу з м'ячем. Діти знаходились у колі, а психолог посередині. Він кидав їм по черзі м'яч і пропонував запитання, на які необхідно дати відповідь. Гравці ловили його і відповідали, застосовуючи Я-висловлювання. Після автоматизації в умовах корекційної групи комунікативно-мовленнєві навички переносили у повсякденні взаємостосунки. Наприклад, дітей просили протягом трьох днів вживати у мовленні лише Я-висловлювання. Це була найбільш трудомістка ланка роботи. Підлітки часто забували, що закріплений матеріал необхідно використовувати у розмові з товаришами. У цій ситуації на допомогу приходили вихователі школи-інтернату — вони стежили за мовленням дітей в позаурочний час.

Отже, оволодіння Я-висловлюваннями стало першим і найбільш доступним для розумово відсталих підлітків етапом психологічної корекції мовленнєвих комунікативних навичок. Головним його завданням було навчити дітей диференціювати та автоматизувати у мовленні Я-висловлювання, а також орієнтувати їх на вживання ініціативних та стверджувальних Я-висловлювань. Ініціативні допомагали словесно виразити переконаність у правильності суджень - і цим продемонструвати впевненість у своїх діях. А стверджувальні, на відміну від заперечних, давали можливість більш чітко і спрямовано формулювати свою думку.

На *другому етапі* працювали з *напрямом висловлювань*. За спрямованістю С. Розенцвейг розподіляв реакції на три види: екстрапунітивні, спрямовані на зовнішні обставини („Через тебе я не потрапила на вечір”), інтрапунітивні — на самого себе („Я так

вирішила”), імпульсивні пояснювали ситуацію як неминуче явище („Всеодно там буде нецікаво”) [2].

Спрямованість висловлювань завжди була пов'язана з характеристикою, яку психологи називали локалізацією контролю. Основою цієї особистісної якості стало почуття відповідальності за власні дії. Одні покладали обов'язок керувати своїм життям на себе і вважали усе, що з ними відбулось, закономірним результатом власної діяльності. Інші дозволяли управляти собою оточуючих — батьків, вчителів, товаришів. Розподіл локусу контролю був передумовою побудови висловлювань, тому розпочинали роботу з його самодіагностики. Для цього пропонували малюнки з ситуаціями, основою яких була психологічна фрустрація, наприклад:

1. Автобуса довго не було, й дівчинка запізнилась до школи;
2. Увечері у будинку не стало світла, й учень не виконав домашнє завдання;
3. Товариш не допоміг, і контрольна робота була написана погано та інші.

Психолог по черзі демонстрував малюнки, а діти визначали і записували, хто винний у кожній ситуації: герої картинок чи інші фактори. Опрацювання результатів здійснювали шляхом підрахунку кількості екстернальних та інтернальних відповідей. Це дозволяло підліткам простежити та усвідомити власну спрямованість.

Після самодіагностики учасникам корекційного процесу демонстрували значення та механізми вербальних реакцій різного напрямку і націлювали на вживання у мовленні висловлювань інтрапунітивного типу, основою яких є почуття обов'язку за власні дії, моральна нормативність та воля. „Я досягну поставленої мети”, „Я зможу”, „Я знайду правильне рішення” — саме такі слова дозволяли відчутти силу особистості не лише самій дитині, а й оточуючим. Під час закріплення цих реакцій з самим терміном не знайомили, а пояснювали, що такі висловлювання, зазвичай, вживали особи, які покладали відповідальність за свої дії на себе. Використання їх допомагало дітям самоорганізуватись, розвивало цілеспрямованість та відповідальність.

Для вивчення та закріплення цього типу реакцій використовували різні методи — програмовані завдання, ігри-змагання, сюжетно-рольові ігри, вправи на увагу. Наприклад, *завдання на увагу* полягали у тому, що ведучий вимовляв висловлювання, в яких відповідальність за ситуацію покладалась на себе (інтрапунітивні) і на оточуючих (екстрапунітивні). Якщо учні чули перший напрям висловлювань — відразу вставали, другий — присідали.

Для кращого розуміння типу висловлювань підліткам пропонували використовувати *судження від протилежного*. Наприклад, розумово відсталим необхідно було визначити напрям висловлювання „Я дуже

хвилююсь”. Для цього вони йшли методом виключення елементів, які не підходять. Оскільки фраза „Я хвилююсь” інших не торкається, тому на оточення не спрямована. Отже, основою висловлювання є покладання відповідальності на себе. Подібним способом дітей навчали аналізувати зміст інших висловлювань.

Позитивні та негативні аспекти застосування мовленнєвих реакцій розкривали за допомогою прийому *порівняння наслідків*. Він давав змогу співставити результати використання висловлювань, що мають різний напрям. Наприклад, аналізуючи ситуацію, де учень запізнився до школи, ми могли передбачити різні реакції. Можна було роздатовано запитати: „Ну, скільки це буде продовжуватись?” — а можна сказати: „Я бажаю, щоб ти наступного разу розподілив свій час так, щоб на урок прийти за 5 хвилин до його початку”. Висловлювання несли однакове змістове наповнення — реакцію на запізнення. Проте їх емоційне підґрунтя було різним. У першому випадку це осуд, у другому — поради щодо вдосконалення поведінки. У дитини, яка почула осуд, виникала лише тривога і відчуття провини. Та ж, яка отримала позитивні рекомендації, могла спрямувати свою активність на подолання ситуації. Отже, ми могли спостерігати, що результат застосування протилежних форм реакцій виявився неоднаковим. Розглядаючи такі полярні випадки, діти вчилися аналізувати їх ефективність.

Після проведеного аналізу висловлювань різної спрямованості, діти закріплювали у мовленні найбільш ефективні з них. Це, зазвичай, інтрапунітивні та, для деяких випадків, імпунітивні висловлювання. Для автоматизації вербальних навичок застосовували вправи на зразок „Професійного інтерв'ю”, „Телеграми”. У „Професійному інтерв'ю” один із учасників сідав у центр кола і вибирав собі соціальну роль: наприклад, продавця, столяра, кухаря. Решта дітей ставила йому запитання різного типу, суворо дотримуючись рамок цієї ролі. У відповідях використовували лише висловлювання, в яких відповідальність за дії покладалась на себе. У сюжетній грі „Телеграма” діти складали з окремих слів, заготовлених заздалегідь, текст телеграми і відсилали її іншій групі. І знову ж таки використовували фрази, в яких відповідальність за свої дії покладалась на себе.

Отже, одним із найбільш ефективних напрямків вербальних комунікативних реакцій були висловлювання інтрапунітивного характеру, які базувались на почутті відповідальності за власну поведінку. Саме на їх використання у мовленні націлювали учасників корекційного процесу. Для їх закріплення пропонували програмовані завдання, вправи на увагу, різні види психологічних ігор. Для покращення змістового аналізу використовували прийом судження від протилежного, який дозволяв методом виключення знаходити потрібні

висловлювання, а також прийом порівняння наслідків, за допомогою якого співставляли ефективність різнопланових суджень.

*Третій етап* був найбільш трудомістким. Учасники корекційного процесу аналізували *типи висловлювань*. С. Розенцвейгом було виділено три основних типи: перепонно-домінантні, самозахисні та потребово-настійливі. У перепонно-домінантних реакція фіксувалась на перешкоді („Це моє, і я тобі не віддам”), у самозахисних — на самозахисті („Я все вчительці розповім”), у потребово-настійливих — на конструктивному та взаємному задоволенні потреби („Ми все вирішимо разом”) [2].

Оволодіння цими різновидами здійснювалось повільніше. Якщо у попередньому випадку діти під час засвоєння необхідних фраз опирались на їх граматичну форму („я вимагаю”-„ти вимагаєш”-„це вимагається”), або на їх спрямованість — на себе, на інших, то надалі розумово відсталі мали аналізувати зміст фрази. Це виявилось більш складним для них.

Ця ланка роботи виявила значні відмінності у сприйманні фрази розумово відсталими дітьми та підлітками, що розвиваються нормально. Діти без порушень в інтелектуальному розвитку закріплювали запропоновану форму висловлювань без труднощів і вміли розрізняти її у мовленні. Розумово відсталим через недоліки вербального аналізу це завдання вдавалось дуже важко. Тому для полегшення засвоєння були введені *опорні слова*. А саме: для аналізу висловлювань самозахисного типу використовували слово „захист”; для потребово-настійливих, основою яких є взаємовигідне конструктивне рішення — слова „мудре рішення”; для перепонно-домінантних, в яких дитина фіксується на перешкоді — термін „перешкода”. Опорне слово розміщували на дошці або у центрі кола учасників. Діти мали змогу протягом всього заняття, споглядати опорну картку і звертати її з висловлюванням, яке у цей момент розглядалось.

Застосування опорних карток було необхідним прийомом роботи з розумово відсталими дітьми. Це допомагало швидше активізувати потрібну інформацію та асоціативним шляхом закріпити її на рівні підсвідомості. Опорні картки, діючи на зорові аналізатори, давали можливість автоматизувати поняття і міцно закріпити його не лише у слуховій, а й у зоровій пам’яті.

Основним завданням підлітків на цьому етапі було усвідомлення ефективності використання у мовленні потребово-настійливих (конструктивних) реакцій, в основі яких лежала постійна потреба знайти конструктивне розв’язання будь-якої ситуації. Психолог обґрунтовував доцільність використання потребово-настійливих реакцій у різних ситуаціях спілкування. Саме цей тип реагування виявився найбільш дієвим, оскільки, по-перше, допомагав вирішувати ситуацію на засадах



співпраці чи, принаймні, компромісу; по-друге, передбачав позитивний спрямований вплив; по-третє, задовольняв інтереси обох сторін.

Для того, щоб навчитись граматично правильно будувати цей різновид висловлювань, підлітки тренувались відповідати на типові запитання, які виникають під час спілкування, наприклад:

- „Навіщо ви розповіли моїй мамі, що я пропустив учора школу?“,
- „Чому ви не зайняли мені чергу в їдальні?“,
- „Чому не повідомили вчителя, що я запізнився на урок, адже вчора я нагадував, що піду зранку до лікаря?“.

Цікавим у цьому випадку виявився прийом, який полягав у командному змаганні. Учасників тренінгу поділяли на три групи і кожна з них давала відповіді, застосовуючи обраний різновид реагування: перша команда — самозахисний, друга — потребово-настійливий, третя — перепонно-домінантний. Бали зараховували за кількістю правильних відповідей.

Оскільки основою цих типів висловлювань були потреби, тому психолог разом з підлітками більш детально їх аналізували. Під час корекційних занять вони з'ясували свої потреби та бажання, розглядали етапи досягнення особистих цілей, демонстрували застосування вольових дій для здобуття поставленої мети. А також визначали найбільш ефективні способи подолання імпульсивних бажань.

Найбільш складним завданням стало опанування навичок формулювання потребово-настійливих висловлювань. Спочатку це робили *письмово* — з метою надання учням змоги детально обміркувати свою відповідь. Письмова робота забезпечувала час для обмірковування, подібно до іспиту — 15 хвилин на підготовку. Дітям пропонували бланки, у першій колонці яких записані перепонно-домінантні твердження і відводили 15 хвилин для переведення їх у висловлювання, які передбачають обопільне задоволення інтересів.

Потім цю роботу повторювали *в усному режимі*. Кожний учасник по черзі сів у крісло в центрі кола, а учні „кидали” йому репліки. На них мала прозвучати відповідь, яка передбачала взаємне задоволення інтересів обох співрозмовників. Завдання мало творчий характер, і учні не завжди були здатними швидко придумувати репліки. Тому у вправі передбачалась система допомоги. Якщо дитина не могла швидко зорієнтуватись, вона брала з „чарівної скриньки” фант з готовим висловлюванням і зачитувала його.

Для автоматизації навичок пропонували рольову гру „Ефективні перемовини”. Дітей поділяли на пари і пропонували підготувати діалог на запропоновану тему. Тематика була різною: „Батьки не відпускають у кіно”, „Однолітки не приймають до волейбольної команди”, „Учні класу

влаштували колективний бойкот". Метою діалогу було подолання перешкод шляхом ефективної дійової комунікації.

Отже, аналіз перепонно-домінантних, самозахисних та потребова-настійливих типів висловлювань виявився найбільш складним для розумово відсталих. Самими ефективними з них були потребова-настійливі висловлювання, в основі яких лежала потреба знайти конструктивне взаємовигідне розв'язання будь-якої ситуації. Головною метою у цьому випадку стало навчання підлітків прийомам спрямованого позитивного впливу на однолітків. Для спрощення розуміння матеріалу застосовували опорні слова, які допомагали поєднати ефективність слухового та зорового сприймання матеріалу, а також прийом закріплення навичок спілкування у письмовому мовленні. Це давало можливість розумово відсталим виграти час для осмислення різновидів вербальних реакцій та механізмів їх побудови.

Внаслідок проведеної корекційно-розвивальної роботи ми мали змогу спостерігати якісні зміни в соціально-емоційному розвитку розумово відсталих підлітків. Учні стали більш упевненими у собі, зменшилась їх соціальна тривожність, вони навчилися першими встановлювати контакти з однолітками. Про це свідчили слова, які говорили підлітки на завершальному етапі тренінгу під час стандартної процедури опису своїх почуттів. Сім з дев'яти висловили думку про те, що вони почали відчувати емоційну задоволеність від спілкування, гордість за те, що здатні впливати словом на поведінку інших. „Вчора Олесь попросив у мене вибачення за свою поведінку. Це відбулось після того, як я сказав, що не маю наміру дружити з людиною, яка мене постійно ображає”, — говорив Ігор К. „Моя мама стала менше кричати на мене. Це сталось після того, як я сказала, що мені боляче, коли вона на мене кричить. І потім я завжди просила, щоб вона мені наперед пояснювала як зробити. А я, у свою чергу, буду дуже старатись зробити це правильно”, — розповідала Ірина Г.

Контрольне експериментальне дослідження статусних позицій учнів дозволило зробити висновок, що завдяки підвищенню рівня розвитку вербальних комунікативних навичок у соціальному статусі підлітків відбулися позитивні зміни. Повторне соціометричне дослідження показало, що більшість дітей експериментальної групи (7 з 9 осіб) отримали вибори з боку своїх однолітків і перейшли до більш високої статусної категорії.

#### **Список використаних джерел:**

1. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокоийнш подросток. Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Пер. с англ. А.Б. Орлова. — М.: Академический Проект, 2003. — 208 с.

2. Гончарук Н.М. Комунікативні форми взаємодії розумово відсталих підлітків як показник сформованості соціального статусу // Збірник наукових праць. — Культура здоров'я як предмет освіти. — Херсон: Персей, 2004. — с. 64-68.
3. Коломинский Н. Я. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. — К.: Радянська школа., 1978. — 87 с.
4. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / Сост. А.Д. Виноградова. — М.: Просвещение, 1985. — 144 с.

In the article approaches are described to organization of psikhokorektsiynoy work from the correction of communicative skills mentally backward teenagers, isolated in the collective of yearlings.

**Keywords:** isolated in the collective of yearlings, form, types and directions of verbal communicative utterances, ekstrapunitive, intrapunitive, impunitive directions of the verbal reacting; hinderitive and dominantive, self-defences, necessitive and persistentive, types of verbal reactions; I am an utterances, you are an utterances, impersonal utterances.

*Отримано 1.02.2010*

УДК 317.122:811.92

*Г.В. Грибан*

#### **ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ В УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

Автор статті розглядає проблему формування національної свідомості учнів у процесі вивчення мови і літератури та акцентує увагу на значенні художнього слова як засобу виховання.

**Ключові слова:** національна свідомість, мовленнєва компетенція, міжпредметні зв'язки.

Сьогодні перед суспільством і школою стоїть проблема розвитку особистості свідомого українського громадянина, який поєднує в собі національні риси та самобутність українського народу. Національне виховання молоді передбачає надання широких можливостей для пізнання української історії, звичаїв, прищепленні любові до української мови і культури, повага до народних традицій, формування національної гідності, розвитку особистісних рис громадянина української держави.

Освіта має бути підпорядкована формуванню системи національних інтересів як головних пріоритетів світоглядної культури особистості.

Розбудова національної системи освіти ставить нові вимоги до формування національної свідомості особистості. Важливу роль у національному відродженні України, як зазначено в Концепції національного виховання, відводиться вивченню української мови, бо глибоке знання державної мови, культури, літератури рідного народу є сьогодні засобом дальшого зміцнення суверенітету держави, громадського виховання підрастаючого покоління, прилучення його до високих духовних надбань народу, загальнонародних моральних якостей.

Український науковець, педагог І.І. Огієнко вважав, що рідна мова є найважливішою основою, на якій зростає духовно і культурно кожний народ, і народ стане свідомою нацією лише тоді, коли буде працювати для збагачення культури і не втрачатиме корені рідної мови.

Сучасний етап розвитку, позначений відродженням національної самосвідомості українського народу, його культури й мови, стимулює до пошуку більш ефективного педагогічного впливу на особистість через вивчення й засвоєння рідної мови та літератури. Перебудова процесу шкільної літературної освіти учнів, вироблення принципово нових засад аналітико-синтетичної, пізнавально-дослідницької і виховної діяльності учителя-словесника та його вихованців на рівні їх активного співробітництва — об'єктивна вимога сьогодення. Адже література — один із тих небагатьох навчальних предметів, котрий особливо відчутно здатний реагувати (як своїм змістом, так і формами впливу на ідейно-моральну та естетичну сфери становлення особистості) на всякі прояви соціально-політичної переорієнтації суспільства, його загальнокультурну і духовну спрямованість.

У час, коли гуманітаризація всіх сфер життя стає провідною тенденцією при розв'язанні будь-якої проблеми, впливова сила слова повинна активізуватися.

Видатний український педагог В.О. Сухомлинський, називаючи слово „вершиною людського” вбачав своє право бути вихователем юних саме в тому, що на кожному уроці розкривав красу, поетичну силу, аромат, музику слова, навчав учнів виражати у слові свої найкращі думки й почуття. Глибоке знання мови передбачає уміння відчувати найтонші відтінки значення слова, яких воно набирає в контексті.

Слово, мова — основа всього, в чому проявляється духовне життя. Без мови немає і самого народу. Вона — основа національної гідності. Без неї немає людини. Мова виділяє людину серед усіх істот світу. Вона ж основа процесу навчання і виховання, прилучення до мистецтва, літератури, до всього, що визначає людську духовність.

Видатний педагог К.Д. Ушинський вважав рідну мову основою навчання і виховання, тому велику увагу приділяв рідному слову, бо, на його думку, воно є основою всякого розумового розвитку й скарбницею усіх знань.

Важливість роботи над словом, на думку К. Ушинського, і в тому, що в слові дитина знайде „багато глибокого філософського розуму, справді поетичного чуття, витонченого, напрочуд вірного смаку, сліди праці дуже зосередженої думки, безодню незвичайної чутливості до найтонших переливів у явищах природи, багато спостережливості, багато найсуворішої логіки, багато високих духовних поривів... У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина; в ній втілюється творчою силою народного духу в думку, в картину і звук небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори й долини, її ліси і ріки, її бурі і грози...У скарбницю рідного слова складає одне покоління за другим плоди глибоких сердечних порухів, плоди історичних подій, вірування, погляди, сліди пережитого горя і пережитої радості, одним словом, весь слід свого духовного життя народ дбайливо зберігає в народному слові” [3, с. 122-123].

На заняттях з рідної мови вимагав використовувати тексти творів літератури відомий методист В. Острогорський, тому що вони розвивають почуття любові до рідної землі, почуття національної самосвідомості.

Ідеї нерозривного зв'язку змісту художнього твору і його мови знаходимо у творах І. Франка, який підкреслював, що чим мова „чистіша і ближча до народної...тим живіший...буває зміст, і навпаки, в міру віддалення від живої мови і її натурального виразу... й зміст писань робиться мертвий...(письменник - Г.Г.) мусить поперед усього владати мовою свого народу...” [4, с. 191].

Використання текстів художньої літератури у процесі вивчення певних граматичних понять, явищ, категорій вносить у процес пізнання ті стимули, які роблять його емоційно насиченим. Літературні тексти дають змогу створювати таку атмосферу уваги до слова, яка збагачує уроки мови, наповнює конкретними прикладами ті закономірності, про які йдеться на заняттях. При цьому зростає словниковий запас учнів, їх стилістична і загальна мовна культура та грамотність.

Опираючись при вивченні мовного явища на художній текст це означає зблизити найближче, що лежить ніби „на поверхні” (слово першоелемент літератури). Тоді істина сама впливає із стану речей і буде маленьким відкриттям учнів. Коли йдеться про звернення до літературного матеріалу на уроках мови, то, зрозуміло, передбачається там його зразки, що яскраво донесли б мовне явище та забезпечили б розуміння, поряд з інформаційною функцією мовних одиниць, виразно (стилістичну) функцію.

Посилення літературного аспекту у викладанні мови слід розглядати як один з шляхів інтенсивного формування мовної культури учнів. На матеріалі художніх творів повинні добиратися тексти для переказів, диктантів; окремі твори-мініатюри можуть бути і зразком письмових робіт учнів за етимологією. Використання текстів художніх творів, насичених орфограмами, на уроках мови значно посилює їх виховну спрямованість, у результаті чого змінюються моральні основи учнів, збагачується їх духовний рівень. Використання на уроках мови знань з літератури виробляє у школярів навички вдумливо читати художні тексти: опрацьовуючи твір, вони звертають увагу на точність, яскравість, виразність мови, задумуються над їх стилістичним навантаженням. У художньому творі використовуються відомі, знайомі кожному слова в такому їх особливому, незвичному, нешаблонному вживанні, що вони створюють картину, образ. І в процесі читання і сприймання тексту виникає можливість подумати, пережити, відтворити в уяві події, побачити живих людей і т.д.

Використання на уроках матеріалів фольклору, уривків з художніх творів письменників-класиків, надбання сучасної літератури, включаючи і художні твори, ознайомлення з якими передбачено шкільною програмою допомагають розвивати у дітей почуття національної самосвідомості. В усній народній творчості словесні скарби народу шліфувалися віками.

Джерелом, з якого питимуть нащадки, назвав фольклор П. Грабовський, бо все краще, створене народом, базується на народному ґрунті, живиться народною мораллю.

І. Франко розглядав народну творчість як пропедевтику історії мови й літератури. Він відзначав великі потенційні можливості фольклору для виховання молоді, бо саме в своїх приповідках, піснях і казках народ „поставив... тривкий пам'ятник своєї здорової, розумної, чесної мислі, своєї прихильності до світла, до справедливості...” [ 5, с. 1, 18].

К. Ушинський вважав, що немає кращого засобу привести дитину до живого джерела народної мови, ніж прислів'я. Подібну думку виражав В. Сухомлинський: „Коли виникає питання: а чим же найбільш виховують уроки мови?, — то кожного разу переконувшся в тому, що її виховна сила - саме в формуванні, в утвердженні чутливості до слова, до найтонших порухів душі, виражених в ньому” [1, с.1]. Учений вважав слово наймогутнішим засобом впливу на учня, його думку; слово в устах учителя - це сила, яку нічим не можна замінити. Він привчав дітей звертатися до фольклорних творів. Василь Сухомлинський відзначав, що виховання чуття слова та його відтінків є однією з передумов гармонійного розвитку особистості: „Чуйність, це краси слова, це величезна сила, що облагороджує духовний світ дитини. У цій чуйності, одне з джерел людської культури”; „... найважливіше виховне завдання

полягає в тому, щоб слово з його багатогранною, радісною, облагороджуючою красою стало невичерпним джерелом і засобом пізнання прекрасного, внутрішнім духовним багатством і водночас засобом вираження цього багатства” [2, 545]; коли людина відчуває, переживає найтонші відтінки, пахощі, емоційний підтекст слова, вона немовби пробуджує дрімотні сили розуму”; пізнання слова несе у собі енергію думки” [2, 547].

Додамо до цього, що фольклорні тексти бажано використовувати у процесі опрацювання багатьох розділів програми з мови. Так, наприклад, до прислів'їв та приказок слід звертатися під час вивчення іменника, дієслова: (Як у воду глянув; Не все те золото, що блищить; Неправдою світ пройде, та назад не вернешся) ; під час вивчення займенників, числівників: (Яка шана, така й дяка; Яка хата, така й правда; Той Іван, та не та шапка; За одного битого двох небитих дають; Не той друг, хто медом маже, а той друг, хто правду скаже і т.д.). Діти дуже люблять, коли їм під час пояснення чи закріплення пропонують пригадати народні приказки та прислів'я, які ілюструють вивчуване правило. Таке завдання вони сприймають як запрошення до змагання.

Словесну чероду творчість слід розглядати як дріжджі, як добру закваску, на якій зростають, зміцнюються моральні засади особистості в юному віці. Через фольклорний матеріал передається вироблене віками ставлення до природи, до оточуючого світу, людей. Як свідчать дослідження методистів, багато учнів сучасної школи залишаються байдужими до природи, як і до її поетичних образів. Втратити у вихованні почуттів спорідненості з Матір'ю-природою у ранньому віці компенсувати пізніше просто неможливо. Неможливо перебороти емоційно-стетичну глухоту молодой людини, а починалося все з неуваги до слова, до природи.

У свою чергу уроки літератури теж вимагають взаємозв'язку з уроками мови. „Місія літератури, - твердить В. Щербина, - невіддільна від формування культури мови, культури слова, від завдання естетичного використання слова як духовного, інтелектуального і морального фактора, як одного із шляхів залучення до творчої думки і сприйняття прекрасного” [6, 133].

Вивчаючи художній твір, учні не тільки засвоюють його ідейне багатство, збагачуються духовно, а й оволодівають мовою. Виразне звучання художнього твору на уроках літератури розкриває перед учнями художню силу слова, за допомогою якого відтворюється велич природи, внутрішній світ людини, її переживання, болі, прагнення. Повсякчасна увага до художніх творів привчає учня краще проникати в зміст слова, поступово усвідомлювати його пізнавальну силу.

Учні повинні усвідомити, що кожен вид мистецтва має свою специфіку. Вона впливає, насамперед, з матеріалу, яким користується

митець. Для композитора таким матеріалом є звук; для живописця - барва; для скульптора - мармур, глина, гіпс, дерево, камінь і т.д. Для творця художньої літератури таким матеріалом є мова, художнє слово. Література звернена до чуття слова. Саме за допомогою слова письменник змальовує і думки людини, її переживання, барви, звуки, кольори, явища природи тощо. Тому вчителі повинні навчати дітей розпізнавати істинне художнє слово. Навчити їх відчувати і розуміти справжнє мистецтво - це відповідальне і одне з найважчих завдань учителя. І кінцева мета не стільки охопити і проаналізувати твори, скільки захопити дітей, емоційно розбудити, виховати любов до літератури. Сприйняття художньої літератури має бути особистісним, зацікавленим, будити розум і серце читача. Але справжня особистість з глибокими моральними принципами може сформувати лише тоді, коли людина не задовольниться поверховим знанням культури, а наполегливо проникатиме в її глибини. Це стосується перед усім літератури, яка ввібрала в себе високий дух рідного народу, пошуки істини, вічні цінності. Ставлення до рідної мови, народу її творця — є яскравим свідченням національної свідомості і рівня культури особистості.

#### **Список використаних джерел**

1. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови //Українська мова і література в школі.- 1978., № 12.- 1-6.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. Серце віддаю дітям.
3. Народження громадянина. Листи до сина. - Т.З. - К.: Рад.школа, 1977.-672с.
4. К.Д. Ушинський. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. - К.: Рад. школа.-Т.1.С. 122-123.
5. Франко І.Я. Літературно-критичні статті. - К.: Рад. школа, 1950. — 448с.
6. Франко І.Я. Твори в 20-ти т. Держлітвидав України. - 1955., Т. 1. - С.18.
7. Щербина В.Р. Проблемы литературного образования в средней школе:
8. Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1982. - 319с.

The author of the article observes the problem of forming the national students' awareness in the process of the Ukrainian language and literature learning and stresses the importance of vocabulary and word meaning as the means of bringing up.

**Keywords:** national identity, speaking competence, subjects' interaction and links.

*Отримано 28.01.2010*



УДК 376.1 — 058.862:37.035

О.В. Коган

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРИЙОМНИХ СІМЕЙ, ЯК АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ФОРМИ ОПІКИ ДІТЕЙ-СИРІТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

У статті розглядаються особливості формування альтернативної форми опіки дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування прийомної сім'ї. Визначені особливості процесу становлення сім'ї.

**Ключові слова:** діти-сиріти та діти позбавлені батьківського піклування, прийомна сім'я.

Сімейним кодексом України, Законами України „Про охорону дитинства”, „Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування”, пріоритетними визначено саме сімейне виховання-усиновлення, оформлення опіки (піклування), влаштування у прийомну сім'ю, до дитячого будинку сімейного типу.

В Україні кількість прийомних сімей і ДБСТ за два останніх роки збільшилась у двадцять разів.

Безумовно, розвиток таких альтернативних форм піклування, як прийомні сім'ї та ДБСТ - складний, поступовий процес, який потребує відповідного науково-методичного забезпечення. Тут і відповідна підготовка майбутніх фахівців - соціальних педагогів, реабілітологів, психологів, яка має за мету сприяти формуванню відповідної фаховості, щодо питань створення прийомних сімей та ДБСТ та що, найголовніше функціонування їх, яке б відповідало головному завданню піклування - формування соціальної, самостійної особистості дитини, яка в силу різних причин позбавлена батьківського піклування.

Як зазначає Т.М. П'єша, ДБСТ та прийомні сім'ї мають об'єктивні переваги перед іншими соціальними інститутами, перш за все закритого типу. Це пояснюється наступними причинами:

- природність процесу виховання;
- присутність емоційного компоненту у процесі спілкування дитини із дорослими;
- невелика (порівняно) кількість дітей, що виховуються у прийомних сім'ях та ДБСТ;
- компетентність виховання;

- індивідуальний підхід до кожної дитини;
- контрольованість процесу дорослішання дітей.

Ці та інші переваги виховання дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування у прийомних сім'ях та ДБСТ зумовлюють пріоритетність вибору цих напрямків піклування у нашій державі. Це передбачено законом України „Про забезпечення організаційно-правових умов, соціального захисту дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування”, де пояснюються умови соціальної підтримки сім'ї, яка бере на виховання дитину-сироту та дитину, позбавлену батьківського спілкування, яке здійснюється у формі соціального супроводження.

Діти, які потрапляють у прийомні сім'ї мають доволі складний, як медичний та і соціальний анамнез.

Ті життєві випробування, які пережила дитина у закритому закладі, у неблагопо лучній сім'ї накладають відбиток на її особистісний розвиток. В залежності від попереднього досвіду та місця перебування дитини, її розвиток визначається тими чинниками та ризиками, які домінували у її житті до входження у прийомну сім'ю.

З цими причинами особливостей розвитку дітей сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування повинні бути усвідомленні прийомні батьки, для подальшого планування своїх виховних дій. У табл. 1 ми визначили чинники, які впливають на особистісний розвиток дітей-сиріт, та дітей позбавлених батьківського піклування, в залежності від попереднього проживання дитини.

Таблиця 1

Попереднє проживання дитини, до влаштування у прийомну сім'ю	Чинники ризику, що впливають на особистісний розвиток дитини	Наслідки умов попереднього проживання дитини для адаптації у прийомній сім'ї
Діти, що потрапили у прийомні сім'ї із закладів, закритого типу.	1. Наслідки психічної депривації 2. Явища „госпітального аутизму” (Rutter, 1999) 3. Затримка розвитку мовлення. 4. Проблемна поведінка, деструктивні тенденції. 5. Психічна ретардація.	1. Нездатність до відвертого прояву почуттів, занижена активність, бідність та спрощеність емоційних переживань, тривожність, комплекс поведінкових та інтелектуальних відхилень, пов'язаних із деприваційними явищами

	<p>6. Політравматичний стрес та депресія покинутого.</p>	<p>2. Відчуття безнадійності та беззахисності, хибні аутичні схильності, само стимуляція (доройдування, повтоючі рухи, смоктання пальця і т.д.).</p>
	<p>7. Соматичні розлади та захворювання.</p>	<p>3. Наслідки емоційної, сенсорної та когнітивної депривації, звужений кругозір, ситуативність призводять до затримки розвитку мовлення, яке є бідним та зазвичай ситуативним.</p> <p>4. Агресивність, брехливість, хитрість, невинуватість, вимогливість і нав'язливість.</p> <p>5. Обмежений кругозір, обмежений об'єм знань про навколишнє середовище, одноманітність вражень, недостатньо сформоване сприймання і наочно-образне мислення. Затримка психічного розвитку, викликана наслідками психічної депривації.</p> <p>6. Страх, поведінкова нестриманість, подавленість.</p> <p>7. Патологи УНС (95-100%) захворювання органів почуттів (25-30%), кардіопатології (65-70%), захворювання шкіри, кістково-м'язової системи (45-50%), захворювання органів дихання (1%). Найбільш розповсюдженим діапазоном у закритих закладах є перинатальна ендералопатія (судинні порушення голови мозку), яка викликана не благоприємними впливами під час вагітності. Це призводить до синдрому затримки психомоторного розвитку, підвищеної нервово-рефлекторної збудливості, мінімальної мозкової дифузії затримки психомовленнєвого розвитку, олігофренії. Із захворювань органів почуттів</p>

		<p>найбільш часто зустрічається гласна патологія - ретинопатія недоношених, косоокість, ністагм, птоз .Кардіопатологіто – функціональні зміни серцево - судинної системи вроджені пороки серця кровообіг Серед захворювань шкіри найчастіше зустрічаються дерматити, екземи. Часто дисплазії тазобедр.</p>
<p>2. Діти, що потрапили у прийомні сім'ї з неблагополучних і асоційованих сімей</p>	<p>1. Зловживання батьками алкоголем, наркотиками, жебрацтво, позбавлення волі, нездоровий морально- психологічний клімат у сім'ї.</p>	<p>1 .Обмеженість мотиваційної сфери, підвищена психічна тривожність, нерозвиненість емоційно-вольових якостей, деформація соціальних орієнтирів, духовних соціальних потреб, розлади фізичного, психічного здоров'я, асоціальні установки. Гігієнічна занедбаність – захворювання шкіри, педикульоз, хвороби шлунково-кишкової системи. „Загальмоване” мовлення, замкненість, надмірна агресивність.</p>
	<p>2. Прояви насилля над дітьми.</p>	<p>2. Дратівливість, невірноваженість, слабкий контроль імпульсів, стресові розлади, психосоматичні скарги. депресія, низька самоповага, незрілість у стосунках з однолітками, постійний страх за своє життя, відчуття незахищеності і самозвинувачення за сімейні проблеми, агресивність.</p>
<p>3. Діти, які потрапили у прийомну сім'ю із притулку (діти-вулиці)</p>	<p>1. Жорсткі умови вживання при відсутності позитивного виховного впливу дорослих та позитивного дитячого оточення.</p>	<p>1. Асоціальні прояви поведінки, агресивність, не сформованість елементарних гігієнічних навичок, соціальна депривація, проблеми із здоров'ям, відхилення у психічному розвитку на рівні граничних станів: неврози, знижений інтелект, патології</p>

		особистості. Брехливість грабіжництво.
	2. Девіантність дітей, зумовлена проживанням на вулиці, асоціальними оточеннями	2. Тютюнопаління, алкоголізм, токсикоманія, дитяча злочинність
4. Діти, які потрапили у прийомну сім'ю із соціально-благополучних сімей	1. Втрата біологічних батьків.	1. Психічні та емоційні відхилення, високе відчуття тривожності
	2. Наявність біологічних родичів.	2. Втручання родичів у діяльність прийомної сім'ї, часто негативний вплив на дитину.

Таким чином, як видно із таблиці 1, діти, що потрапляють у прийомні сім'ї мають певні проблеми, і потенційним прийомним батькам необхідно бути обізнаними у цих проблемах, усвідомлювали їх. Якщо батьки не готові до важкої, кропіткої роботи, щодо подолання негативних наслідків попереднього досвіду дітей, краще відмовитися від ідеї, щодо створення прийомної сім'ї.

Ще одне питання, яке постає перед потенційними прийомними батьками, у якому віці краще брати дитину.

Кожен віковий етап дитинства є цікавим і неповторним. Але у будь-якому віці дитина має свої проблеми, кризи, поведінкові характеристики. Якщо додати до цього ще й той факт, що дитина позбавлена батьківського піклування має складний соціальний, та і медичний аналіз, то вікові проблеми стають, ще гострішими. Тому логічно, що чим молодша дитина, тим краще для неї потратити під вплив сімейного виховання, у такому разі негативного досвіду депривації, насильства, недбалого ставлення, педагогічної та виховної занедбаності у дитини буде набагато менше. Можна сказати, що залежність виникнення негативного соціального анамнезу прямо пропорційна віку дитини. Чим старша дитина, чим довше вона проживала без піклування батьків — тим вище у неї виникнення різноманітних деструктивних та дезадаптаційних проявів.

Але коли у прийомній сім'ї з'являється немовля, це також має певні особливості та труднощі, щодо функціонування цієї сім'ї.

Причин тут декілька. По-перше-немовля потребує дуже багато часу, фізичних та моральних зусиль, клопоту — і батьки часто бувають не готові до цього. Виникають проблеми у порозумінні між подружжям, із біологічними дітьми, родичами.

По-друге, у маленької дитини тільки з певним віком проявляються особливості зовнішності, фізичного та психічного здоров'я. Тому якщо прийомні батьки не готові до виховання дитини, в незалежності від її стану здоров'я, психічних проблем, розумових здібностей, ознак зовнішності, з часом у прийомній сім'ї можуть виникнути певні проблеми.

З огляду на це соціальному працівнику, який спілкується процесом створення прийомної сім'ї, необхідно зважити і мотиви створення прийомної сім'ї, її можливості, наявність біологічних дітей, їх вік, взаємостосунки між подружжям, матеріальні, побутові можливості і тощо.

Тільки після ретельного вивчення сімейних умов можна визначити певні поради та рекомендації, щодо процесу добору дитини у прийомну сім'ю.

Кандидатами на виховання у прийомну сім'ю можуть бути діти, що залишилися без піклування батьків:

- діти-сироти;
- діти, батьки яких невідомі;
- діти, батьки, яких позбавлені батьківських прав, визнані у судовому порядку недієздатними;
- діти, батьки яких за станом здоров'я не можуть особисто здійснювати їх виховання;
- діти, що залишилися без піклування дорослих, що знаходяться у закладах соціального захисту населення тощо.

Прийомними батьками можуть бути головні особи за виключенням:

1. осіб, що визнані судом недієздатними або обмежено недієздатними;
2. особи, позбавлені батьківських прав або обмеженні судом у батьківських правах;
3. відсторонені від обов'язків опікунів (піклувальників за неналежне виконання своїх обов'язків);
4. бувших усиновителів; якщо всиновлення скасовано за їх провиню;
5. осіб, що мають певні захворювання (психічні розлади, туберкульоз, алкогольну та наркотичну залежність тощо)

Кількість дітей у прийомній сім'ї варіюється від 1 до 4.

Прийомні діти виховуються у прийомній сім'ї до досягнення 18-річного віку, або до закінчення навчання. За ними зберігаються пільги і державні гарантії, передбачені законодавством для дітей сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Фінансування прийомної сім'ї на утримання прийомних дітей здійснюється за рахунок видатків з районних бюджетів та бюджетів міст.

Прийомній сім'ї щомісяця виділяються кошти на харчування дітей, придбання для них одягу, взуття, лікарських засобів і т.д.

Підготовка до створення прийомних сімей соціальними працівниками здійснюється за деякими напрямками:

- збір документів, юридичне оформлення, координація співпраці фахівців різних служб;
- визначення мотивації майбутніх батьків, щодо створення прийомної сім'ї;
- визначення сімейної ситуації (сімейний стаж, вік батьків, рівень освіти, фінансові доходи, статус сім'ї, адаптаційні характеристики сім'ї, особистісні характеристики прийомних батьків, резерви сім'ї);
- навчання прийомних батьків.

Процес першої зустрічі майбутніх батьків з прийомною дитиною є надзвичайно важливим: психологічний контакт, який встановлюється або не встановлюється на першій зустрічі часто буває вирішальним у намірах чинників взяти на виховання саме цю дитину.

Соціальний працівник, який має бути присутнім на цій зустрічі повинен звернути увагу на такі аспекти:

- встановлення психологічного контакту між дитиною та майбутніми батьками;
- методи спілкування постійних батьків і дитини;
- ще раз переконатися або спростувати мотиви потенційних батьків, щодо створення прийомної сім'ї;
- проведення першої зустрічі повинно тривати не довго, на знайомій дитині території.

До входження дитини у прийомну сім'ю проходить зазвичай певний термін (1-2 місяці). За цей час батьки глибше знайомиться з дитиною, оформлюють необхідні документи (при участі фахівців), готують помешкання, залучаючи до цього родину.

Коли прийомна дитина входить у сім'ю розпочинається процес адаптації - звикання людей один до одного в обставинах що змінилися.

Адаптація у прийомній сім'ї процес двосторонній, так як звикати один до одного необхідно і дитині, що опинилася у незнайомій обстановці, і дорослим, тому умови у сім'ї змінилися.

Особливості адаптації дитини проходить по різному. Це залежить від багатьох факторів:

- віку дитини;

- рис її характеру;
- місця звідки дитина потрапила у прийомну сім'ю (див. попередню главу)
- наявності біологічних дітей у сім'ї;
- впливу біологічних родичів на дитину.

Створення комфортних умов, розуміння проблем, що пов'язані із входженням дитини у сім'ю є головною задачею прийомних батьків.

Не дивлячись на те, що всі діти по різному реагують на нові умови проживання, у процесі становлення прийомної сім'ї є певні закономірності. Адаптація дитини проходить у декілька етапів.

Етап перший - етап коли дитина задоволена абсолютно всім, що відбувається її новій сім'ї, дитину все влаштовує (зазвичай мотивація щодо входження у сім'ю у дітей сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування дуже висока). Батьки також радіють, якою слухняною та доброзичливою є їх прийомна дитина. Часто діти намагаються виглядати краще ніж вони є насправді, говорять неправду, змінюють людям поведінки. Це є непритаманним дитячому віку і логічно закінчується тим, що з часом дитина стає сама собою, відтворює ті моделі стає сама собою, відтворює ті моделі поведінки, характерологічні особливості, які були їй властиві у попередньому житті.

Наступає новий другий етап становлення прийомної сім'ї. У літературі його часто називають регресивним. Так певні елементи називають до минулого, регресії на цьому етапі можна побачити - дитина все частіше згадує своє минуле життя, починає супротив встановленим правилам у сім'ї, які є для дитини новими; часто виявляється несумісність дітей; дещо зникає ідеалізовані мрії про сім'ю, як джерело насолоди та розваг у дітей, та і у дорослих з'являються думки, про невідповідність їх уявлень про виховання ідеальної дитини, помічника, члена сім'ї.

Але прийомні батьки повинні усвідомлювати, що таким чином продовжується процес взаємної адаптації, звикання членів сім'ї один до одного, і яким складним він би не був, це все одно процес, що є прогресивним для розвитку та виховання дитини. Про це свідчать і ті факти, що навіть на цьому етапі розвиток дітей, що виховуються у прийомній сім'ї є набагато кращим, якщо порівнювали його із вихідними критеріями (стан здоров'я дитини, рівень фізичного, емоційного розвитку; рівень навчальних досягнень).

На цьому етапі надзвичайно важливим для прийомних батьків є спостереження за подвійною дитиною, розумінням причин цієї поведінки,



координацією своїх дій із фахівцями - психологами, медиками, педагогами, соціальними працівниками.

Третій етап - це етап остаточного звикання, встановлення міцних сімейних стосунків, конструктивний стан вирішення різноманітних сімейних проблем.

Діти пристосовуються до нових умов, минуле відходить на другий план, по справжньому розуміють роль сім'ї у своєму житті. Відчуття незахищеності і непостійності у своєму новому оточенні зникає.

Дитина усвідомлює постійність свого існування у цій сім'ї, наявність свого особистого простору і особистих речей (зникає звичка брати чуже, яка властива багатьом дітям, що опинилися в умовах відсутності батьківського піклування).

Таким чином, можна зробити висновок, що для побудови будь яких взаємовідносин треба певний час.

Для прийомної сім'ї це приблизно 6 місяців - 1,5 року. Саме цей період можна назвати становленням прийомної сім'ї.

#### **Список використаних джерел**

1. Бевз Г.М., Пеша І.В. Дитина в прийомній сім'ї: нотатки психолога. -К.: Укр. ін-т соц. досліджень, 2001. - 101 с.
2. Вихованці інтернатів про себе і своє життя. / О.М. Балакірева, Т.В. Бондар, Н.П. Дудар та ін. - К.: Укр. ін-т соц. досліджень, 2000. - кн.1. -134 с.
3. Комарова Н.М., Пеша І.В. Посібник для соціальних працівників щодо підготовки та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу: у 2-х кн. - К.: Держслужбі, 2006. - кн.1. -118 с.
4. Питання формування ефективності родинних форм влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування / Н.М. Комарова, Л.М. Мельничук, І.В. Пеша та ін. - К.: ДІПСМ, 2004. - 128 с.

In article the family is considered features of formation of such alternative form of guardianship of children-orphans, and children remained without parental guardianship. Features formation families are defined.

**Keywords:** to put to become damp and to put deprived paternal caring, receiving family.

*Отримано 18.01.2010*

УДК: 376.56

*Н.І. Куб'як*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЗАНЕДБАНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ**

У статті описано визначені автором та експериментально перевірені педагогічні умови попередження занедбаності молодших школярів з дистантних сімей у навчально-виховному процесі початкової школи.

**Ключові слова:** педагогічна занедбаність, вихованість, дистантна сім'я.

Складні суспільно-економічні умови України, високий рівень безробіття, низька заробітна плата, зумовлюють пошук населенням заробітків за кордоном.

За даними звіту Генерального Секретаря ООН з моніторингу світового населення, присвяченому міжнародній міграції та розвитку, Україна посідає четверте місце за кількістю міжнародних мігрантів. За різними оцінками щороку від 4,5 до 6,5 мільйонів наших співвітчизників перебувають на заробітках за кордоном. Щороку тисячі дітей трудових мігрантів різного віку залишаються без батьківської уваги.

Тривала відсутність батьків призводить до бездоглядності дітей, зменшення контролю за їхньою поведінкою, навчанням, розвитком та вихованням, що зумовлює важковихованість та педагогічну занедбаність.

У „Концепції превентивного виховання дітей і молоді”, затвердженій Президією АПН України, наголошується, що превентивна робота повинна проводитися з усіма дітьми, починаючи від дошкільного віку, з метою попередження відхилень у поведінці, особливо з тими, хто перебуває у несприятливих умовах виховання і вже характеризується негативною поведінкою, а також із тими, хто став на шлях асоціальної і протиправної поведінки [2].

Через несприятливі умови виховання у сім'ї категорію педагогічно занедбаних поповнюють вже молодші школярі, іноді ознаки занедбаності проявляються і у дошкільному віці. Тому проводити в школі виховну роботу, спрямовану на запобігання педагогічної занедбаності та попередження відхилень у поведінці, необхідно вже з

молодшими школярами, корегуючи недоліки виховання у сім'ї та дошкільній установі.

Проблеми педагогічної занедбаності, важковиховуваності та відхилень у поведінці школярів тісно пов'язані з проблемою сімейного неблагополуччя. Теоретичні та практичні аспекти виховання дітей у неблагополучних та неповних сім'ях висвітлені у працях М. Алексєєвої, Т. Алексєєнко, А. Бєсєдіна, М. Буянова, Т. Гушіної, З. Зайцевої, І. Зверєвої, Л. Ковальчук, В. Костіва, Є. Кузнєцової, О. Максимович, Я. Ніколаєвої, Л.Повалій, В. Приходька, В. Ремезової, І. Трубавіної, Л. Сасенко, Н. Соловйової, М. Шипової, М. Фіцули та ін.

Сьогодні сімейне неблагополуччя та занедбаність дітей часто зумовлюються тривалим роздільним проживанням членівсім'ї з різних причин і особливо через трудову міграцію батьків; у психолого-педагогічній літературі такі сім'ї дістали назву дистантних. Визначення поняття „дистантна” знаходимо у працях Ф. Мустаєвої та І. Трубавіної [4]. У низці статей О. Пенішкевич визначає типологію таких сімей, аналізує основні етапи пристосування членів цих сімей до нових умов, розглядає проблеми виховання дітей у цих сім'ях і підготовки спеціалістів до роботи з ними [3]. В окремих статтях Н. Гордієнко розглядає дистантну сім'ю як об'єкт соціально-педагогічної роботи з нею [1].

Однак, у сучасній психолого-педагогічній літературі майже немає досліджень про попередження негативних наслідків недостатнього виховного впливу на дитину та збіднення спілкування з батьками у таких сім'ях.

Вивчення й аналіз теорії і практики превентивного виховання дають підстави констатувати наявність суперечності між потребою у запобіганні педагогічної занедбаності молодших школярів із дистантних сімей і реальним станом превентивної роботи в сучасній школі.

У даній статті ми ставимо за мету обґрунтування педагогічних умов запобігання педагогічної занедбаності у навчально-виховному процесі початкової школи.

На підставі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних науковців (М. Алемаскін, В. Баженов, С. Белічева, С. Бородуліна, Л. Зюбін, Н. Касярум І. Козубовська, В. Ліпнік, Н. Максимова, Л. Малєнкова В. Матвєєва, Г. Медведєва, А. Микитіна, Г. Міньковський, І. Нєвський, Р. Овчарова, В. Оржеховська, Є. Петухов, І. Салопєко, В. Ципурський та ін.) констатуємо, що у різні історичні періоди педагогічна занедбаність по-різному проявлялася як явище і тому по-різному трактувалося саме поняття.

Враховуючи значущість і необхідність осмислення цього поняття, педагогічну занедбаність дітей молодшого шкільного віку розглядаємо як стійкі відхилення від норми в моральній свідомості, поведінці та

навчальній діяльності, що є наслідком невихованості дитини і зумовлені байдужим або негативним ставленням до неї, порушенням системи планомірних, цілеспрямованих і ефективних виховних впливів у сім'ї та школі. Сьогодні однією з причин педагогічної занедбаності дітей стає тривала розлука з батьками з різних причин та дистантність сімей.

Дистантними у сучасній науковій літературі називають сім'ї, члени яких тривалий час проживають на відстані. До числа дистантних відносять сім'ї, що живуть на відстані через особливості професії (бортпровідники, моряки, артисти, космонавти, геологи, військові, спортсмени); сім'ї, де батьки ув'язнені й відбувають покарання; сім'ї, де дитина виховується в закладах інтернатного типу. На наш погляд, до категорії дистантних варто віднести ще й сім'ї трудових мігрантів - заробітчан, що сезонно чи по декілька років працюють за кордоном, адже члени цих сімей також тривалий час перебувають на відстані. Сьогодні саме такі дистантні сім'ї становлять переважну більшість серед інших видів дистантних сімей в Україні [4].

У процесі дослідження шляхом анкетування нами було виявлено різні типи дистантних сімей, серед яких за оцінками вчителів, учнів та самих батьків і опікунів 20,11% благополучні, 31,22% неблагополучні і 48,67% потенційно-неблагополучні.

Діагностика виховного потенціалу дистантних сімей і порівняльний аналіз прояву ознак занедбаності у дітей молодшого шкільного віку з таких сімей та у молодших школярів з повних благополучних сімей дає підстави стверджувати, що у дистантних сім'ях створюються несприятливі умови для виховання, що спричиняють депривацію, підвищення агресивності, ворожості, тривожності, зниження рівня розвитку пізнавальних процесів, що в свою чергу позначається на успішності молодших школярів та їхній поведінці. Недоліки у вихованні та емоційна напруженість, збіднення спілкування з дітьми у цих сім'ях стають передумовами появи педагогічної занедбаності.

Щоб попередити появу педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей, на нашу думку, необхідно здійснювати відповідну виховну роботу та педагогічну підтримку таких сімей, причому провідна роль у цьому належить загальноосвітньому навчальному закладу.

Основною ознакою ефективності виховної роботи, спрямованої на запобігання педагогічної занедбаності та результатом цього процесу вважаємо зниження ризику появи занедбаності шляхом підвищення рівня вихованості дітей молодшого шкільного віку.

На підставі результатів вивчення дистантних сімей ми дійшли до висновків, що низький рівень вихованості молодших школярів із дистантних сімей і високий ступінь ризику появи педагогічної

занедбаності зумовлений кількома чинниками: педагогічно недоцільними взаєминами та несприятливою психологічною атмосферою у дистантних сім'ях, які провокують появу педагогічної занедбаності дітей вже у молодшому шкільному віці; неготовністю вчителів початкових класів до взаємодії з дистантними сім'ями; відсутністю педагогічної підтримки дистантних сімей з боку навчального закладу; відсутністю спеціально організованої виховної роботи з метою попередження занедбаності молодших школярів з таких сімей; відсутністю сприятливого виховуючого середовища для дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей та недостатньо ефективною організацією змістовного дозвілля для цих дітей через погано налагоджену взаємодію виховних інститутів у їх вихованні.

Аналіз причин педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку та проблем виховання у дистантних сім'ях дає підстави для обґрунтування педагогічних умов запобігання педагогічній занедбаності дітей молодшого шкільного віку з сімей трудових мігрантів. Такими мовами є: систематичне вивчення дистантних сімей, проблем виховання у них, рівня вихованості молодших школярів та оцінювання ризиків появи педагогічної занедбаності; організація спеціальної виховної роботи школи з дітьми молодшого шкільного віку з дистантних сімей, спрямованої на запобігання їхньої педагогічної занедбаності; надання психолого-педагогічної допомоги дистантним сім'ям у створенні педагогічно-доцільних взаємин між батьками, опікунами та дітьми; методична готовність педагогів до роботи з попередження педагогічної занедбаності молодших школярів з дистантних сімей; налагодження взаємодії школи, дистантної сім'ї та інших виховних інститутів у попередженні педагогічної занедбаності молодшого школяра.

Визначення педагогічних умов попередження педагогічної занедбаності дало можливість систематизувати цей процес у єдності мети, завдань, змісту, форм, методів та очікуваного результату попереджувальної виховної роботи і на цій основі побудувати структурно-функціональну модель запобігання педагогічній занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей.

Основними компонентами моделі стали мета, завдання, педагогічні умови, зміст (вивчення проблем виховання, педагогічна підтримка дистантних сімей, педагогічна просвіта батьків та опікунів, діагностика вихованості дітей, формування моральної свідомості, виховання культури поведінки та розвиток навчально-пізнавальної активності молодших школярів з дистантних сімей), оптимальні форми (виховна робота на уроках, у групі продовженого дня, у сім'ї, заняття в гуртках, інтерактивні заняття у формі тренінгів) і методи (методи формування свідомості, організації діяльності, спілкування та досвіду суспільно

корисної поведінки, контролю та самоконтролю, педагогічної підтримки) виховної роботи з дітьми, традиційні (батьківські збори, лекції, конференції) та інноваційні (тренінги, дні довір'я, батьківські педагогічні ринги) форми і методи (бесіди, пояснення, переконання, обговорення педагогічної літератури, методи педагогічної підтримки) просвітницької роботи з батьками та опікунами, а також результат ефективного здійснення цього процесу: підвищення рівня вихованості.

Впровадження розробленої нами моделі у навчально-виховний процес початкової школи дало можливість експериментально перевірити теоретично обгрунтовані педагогічні умови запобігання педагогічної занедбаності та переконатися у їх ефективності.

Перспективами подальших досліджень можуть бути: розробка діагностичних і корекційних методик для роботи з педагогічно занедбанними дітьми на основі міждисциплінарного підходу; розробка методики підготовки майбутніх педагогів до роботи з дистантними сім'ями.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гордієнко Н. В. Сучасна українська дистантна сім'я як об'єкт соціально-педагогічної роботи / Н. В. Гордієнко // Науковий вісник Чернівецького Університету. - Вип. 263. Педагогіка та психологія. - 2005. - С.57-61.
2. Концепція превентивного виховання // Учитель - 2000 р.- № 1. - С. 6-11.
3. Пенішкевич Д. І. Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із дистантними сім'ями / Д. І. Пенішкевич // Науковий вісник Чернівецького Університету. Вип. 225. Педагогіка та психологія.-2005.-С.89-93.
4. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навчальний посібник /І. М. Трубавіна — К.: ДЦССМ, 2003.- 132 с.

The pedagogical conditions of prevention the pedagogical neglect of primary school age children from the distant families are defined, substantiated and experimentally verified.

**keywords:** pedagogical neglect, good breeding, distant family,

*Отримано 22.01.2010*

УДК 317.122 (075.8)

*М.В. Московська*

## УКРАЇНСЬКЕ НАРОДОЗНАВСТВО ЯК ЕТНОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядається місце народознавства в системі національної освіти та шляхи реалізації українознавчої концепції освіти.

**Ключові слова:** народознавство, національна культура, етнос, нація, національна пам'ять, національна свідомість.

Сьогодні - криза духовності нашого суспільства, що проявляється у відчуженні від національно-культурних надбань попередніх поколінь, у незнанні народних традицій, звичаїв, обрядів. Молодь не знає коренів свого народу, не орієнтується у багатьох питаннях традиційної етнічної культури. Молодь не співає народні пісні, не має навичок хоча б одного з видів декоративно-прикладного мистецтва.

Наше завдання формувати національну свідомість молоді, виховання української еліти, яка б виступала відповідальною за збереження національної само ідентифікації у будь-яких умовах. Вважаємо, що належний базовий рівень власної національної культури, засвоєний людиною в юному віці, є основою її духовного становлення та розвитку її творчих здібностей і таланту.

Гуманізація освіти сьогодні передбачає її націоналізацію, тобто надання якомога ширшого національного характеру процесу навчання і виховання. Усе це сприятиме формуванню національної самосвідомості учнів - усвідомлення своєї національної гідності, місця свого народу у всесвітній історії. Велика роль відводиться народознавству, яке безпосередньо вивчає минуле свого народу.

Формування національної культури передбачає ґрунтовне вивчення національної мови, адже національна мова - це прояв духовної самосвідомості народу. Народознавству належить виконати почесну місію - виховувати еліту нашого народу, якій би були не байдужі проблеми збереження етнічної та національної ідентичності. Саме це завдання, розв'язання якого можливе засобами народознавства, вказує на визначальне місце, яке повинне посісти українське народознавство в сучасній системі освіти і виховання.

„Народознавство” - наука, що вивчає історію, мову, географію, розселення, антропологію, статистику народу (за С.П. Павлюком. Українське народознавство, Львів, 1994 р.).

Світ, що оточує дитину - її рідний край, країна, де вона народилась, живе - це повинно стати їй найдорожчим. З перших кроків життя дитини

треба закласти в дитяче серце чуття Батьківщини. Дитина пізнає світ, а через світ пізнає себе, своє місце у цьому світі. Сьогодні треба виховувати в наших дітях почуття власної гідності та національну свідомість. Для цього треба виховувати в них гордість за свій народ, любов до рідної землі.

З перших днів перебування дітей в дитячому дошкільному закладі треба викликати в них свідоме ставлення до рідного краю, розвивати допитливість, як до сучасного, так і до минулого свого народу. Почуття патріотизму має виникати, розвиватися і зміцнюватися на основі відчуттів, сприймання образів, пам'яті, уваги, роздумів.

„Знати свій народ — це знати мамину колискову пісню, що сіяла в душу дитини зернятка, які зійшовши, виростають в добро, любов і ласку людини; це знати батьківську хату, стежина від якої вливається у великі шляхи Батьківщини; це знати бабусину вишиванку, забуту і зтоптану жорстоким часом; це знати дідусеву казку про правду і кривду” [6, 254].

Переконані, що справжнє національне виховання дітей і молоді без народознавства немислиме. Народознавство - надійний заслін бездуховності, воно - могутній засіб українського національного, патріотичного виховання. Ідеї плідно реалізуються тоді, коли вивчення народознавства має системний, а не фрагментарний характер. Провідні держави світу досягли значного наукового, культурного і економічного прогресу завдяки тому, що культивують і примножують національні традиції і ретельно плекають автентичну культуру (Японія).

В даний час важливого значення набуває усвідомлення народом національних інтересів. Цими інтересами є знання минулого, тобто власної історії, традицій, звичаїв, обрядів. Тільки спільними зусиллями батьків і вчителів можна прищепити дитині ці знання. Та цими зусиллями, насамперед, повинен володіти сам учитель. Саме вчитель повинен допомогти молодій людині засвоїти культурні норми і традиції суспільства. Кожен, хто працює з молоддю, повинен допомогти молодій людині відчутти і зрозуміти, що вона належить до певного державного соціуму: „В житті кожного найменшого куточка нашої держави, як у дзеркалі, відбивається минуле і сучасне нашої України” [6, 259].

Формування творчої особистості нерозривно пов'язане з відродженням нації, демократизацією і гуманізацією суспільства. Сьогодні виникла соціальна необхідність у творчій особистості, здатній вирішувати як щоденні, так і стратегічні завдання задля прогресу нації. Найвище покликання школи - з покоління в покоління відтворювати націю в душі ідейних, моральних і трудових традицій батьків. „Глибоке засвоєння рідної культури, історії як цілісного духовного життя народу — одна з найважливіших умов формування творчої особистості” [6, 262]. Виховання громадянського і національного патріотизму є завданням всієї системи виховної роботи. Адже від того, якою буде молодь, значною мірою залежить майбутнє України.

Обов'язковий навчальний матеріал з народознавства повинен мати



основну інформацію, що стосується всіх аспектів життя кожної людини. Вивчення українознавства передбачає розширення світоглядних уявлень, прилучення до багатств національної культури українського народу, виховання високоморальних почуттів, естетичних смаків і уподобань. „Патріотизм, національна свідомість - ті чинники, які визначають моральну і соціальну сутність людини і від яких залежить доля людини” [6, 263].

Звідси випливає, що різні ознаки, якості людей залежно від національної приналежності не уніфікованим для багатьох народів, націй, а навпаки, різними за змістом засобами, методами навчально-виховної роботи, які виробилися в кожній нації протягом віків і які є складовою та невід’ємною часткою її самобутньої матеріальної та духовної культури.

Національна освітньо-виховна система - це історично зумовлена і створена самим народом система ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики, спрямованої на організацію життєдіяльності підрастаючого покоління, виховання його в дусі природно-історичного розвитку матеріальної та духовної культури нації.

При кафедрі педагогіки та української літератури зорганізована лабораторія „Освітньо-виховні системи Полісся”, також працює музей старожитностей.

Є дві зали. У першій залі виставлено зразки українського рушника та одяг, у другій залі - традиційні знаряддя праці, предмети побуту, промислів і ремесел. Зібрані тут гончарні вироби мають різні форми, вигляд та господарське призначення. Вони походять з багатьох куточків регіону. Ці матеріали допомагають навчати школярів та студентську молодь у дусі національної свідомості та організують дослідницьку роботу. Музей є базою кафедри української літератури в системі народознавчих навчальних курсів. Тут студенти мають можливість безпосередньо опанувати традиції матеріальної та духовної культури народу. Студенти розробляють та втілюють сценарії народознавчих заходів як у вузі, так і в школах міста. Такі заходи фіксуються на відеоплівку з метою популяризації традиційних свят та обрядів.

Етнографічний музей та рукописні фонди почали формуватися у 1995 році. Сьогодні фондова колекція музею нараховує близько 2 тисяч одиниць. Головне місце у фондовій колекції належить етнографічним предметам, які розповідають про походження, господарську діяльність, побут і культуру українців Полісся та інших етнографічних регіонів XIX

XX ст. Комплектування етнографічних пам’яток здійснюється під час всієї збирально-пошукової та науково-дослідницької роботи центру. Найбільше експонатів з Полісся - Овруцький, Коростенський, Радомишльський райони Житомирської області. Є речі з Івано-Франківської, Хмельницької, Вінницької областей. Найбільше зібрано рушників та гончарних виробів. У музеї є традиційний одяг українців

Полісся: чоловічі та жіночі сорочки святкові, буденні. Всі святкові сорочки вишиті. Для Полісся характерний рослинний орнамент чорними та червоними нитками, де-не-де вкращення синього. Вишивка виконана різною технікою: низзю, хрестом, гладдю. Є в колекції і вишиті картини, доріжки, спідниці, полотняні штани, пояси, головні убори (переважно хустки), намітка, а також взуття (чоботи, постолы, личаки).

З кераміки експонуються основні форми глиняних виробів, які побутовали, а зрідка використовуються і нині на Поліссі: горщики (горнята, горщики), гладішки, макітри, ринки, слоїки, близнята, баньки, миски, друшляки тощо.

З дерева експонуються, в основному, знаряддя ткацького виробництва: верстат, прядки, веретена, гребені, мотовила. Також є різні побутові речі: рублі з качалкою, прачі, ночви. Є й меблі: скриня, прискринок, буфет, вішалки.

Писанкарство репрезентоване писанками з усієї України. Витинанки представлені студентськими роботами. Також студенти працюють з бісером, соломкою, нитками, тістом, глиною. Серед виробів з металу зберігаються металеві праски, серпи, рогаці, коцюба, ножиці для стрижки овець, кукурудзосаджалка та інші речі. Представлений і народний живопис. Невеликою кількістю представлені колиски та кошики з лози.

Напрямами діяльності етнографічного музею є виявлення, фіксація, дослідження, зберігання, популяризація та відтворення пам'яток етнографії, історії та культури Полісся.

Народознавчий центр скеровує студентів до наукової роботи - запису та збору фольклорно-етнографічних матеріалів, які оформляються у вигляді творчих робіт, звітів, курсових, дипломних робіт та тез і доповідей наукових конференцій.

На основі зібраних колекцій створюються різноманітні виставки, як у Житомирі, так і в Києві. Серед них „Весільний рушник”, „Великодні дзвони”, „Верни до мене, пам'яте моя”, „Полісся моє золоте”, „Полотняний літопис України”.

Музей постійно поповнюється. Він став своєрідною скарбницею матеріальної та духовної культури Полісся.

Цілеспрямовано і систематично проводиться пошуково-дослідницька робота студентів. У завдання студентів входить обстежити соціально-культурні, ментальні, традиційні сфери трудової діяльності місцевого населення, збереження ремесел і промислів, громадські норми співжиття, народні календарі, родинні обряди, культова архітектура, світогляд наших предків, звичаї, традиції, жанри фольклору.

Об'єктами дослідження є різноаспектні вияви матеріальної та духовної культури етноregionу. Студентами опрацьовано розділи: „Культові споруди Полісся”, „Обряди Полісся”, „Казки та легенди Полісся”, „Весільні пісні Полісся”, „Обряд весілля на Поліссі” тощо.

Етнологічні дослідження засвідчили, що патріотична свідомість більше проявляється у східних областях Полісся, а національна самобутність більше збереглася у північних областях Полісся. Серед кращих касет є зібрані матеріали Кіянівською О., Яקותюк Н., Макаровою О., Єнжієвською М., Ткаченко Д., Кучерявою К., Бондарчуком М., Несторовою С. та ін.

Наслідки виконаної роботи можуть бути впроваджені у програми освітніх закладів, у розробки українознавчих курсів, стати основою для вивчення та популяризації традиційної культури українського етносу Полісся.

Проведена робота сприяє національному оновленню, популяризує традиційну духовну та матеріальну культуру рідного регіону.

Вважаємо, що забезпечення загальноосвітнього розвитку та збереження надбань минулих поколінь допоможуть обов'язково введені у дошкільні, шкільні та вузівські програми такі предмети, як „Народознавство”, „Українознавство”, „Етнографія”, „Культурологія”, „Рідна культура”, „Фольклор”, „Етнопедagogіка” та ін.

Таким чином, народознавство є важливою складовою у системі виховання та навчання. Використання народознавства у навчально-виховному процесі сприятиме ефективній підготовці молодій людині до життя в незалежній державі Україна.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гримич М. Традиційний світогляд та етнопсихологічні константи українців. - К., 2000. - 379 с.
2. Жулинський М. Україна: Формування духовної незалежності // Сучасність. — 1996. - № 5. - С. 17-23.
3. Історія української школи і педагогіки / Упор. О.О. Любар. - К., 2003, - 766 с.
4. Народна культура Поділля в контексті національного виховання. - 2004. - 399 с.
5. Феномен нації: основи життєдіяльності / За ред. Б.Б. Попова. - К., 1998.
6. Цінності освіти та виховання. Наук. збірник / за ред. Сухомлинської О.В. - К., 1997.

In this article analysis the place of Ukrainian studing in the system of national educational system and the ways of realization Ukrainian studing in the national educational system.

**Keywords:** nation, ethnos, national study, national mind, national memory, national culture.

*Отримано 27.01.2010*

УДК 37.013.42

*Л.П. Мельник*

## **ІНТЕГРАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГАЯК УМОВА РОБОТИ У МІКРОСОЦІУМІ**

У статті розглянуто питання інтегративної соціально-педагогічної діяльності по об'єднанню виховних сил шкільних та позашкільних інституцій.

**Ключові слова:** інтегративна діяльність, соціальний педагог, мікросоціум, різновіковий колектив.

У сучасній соціокультурній ситуації в Україні увага педагогічної думки до питань удосконалення безперервно організованого (шкільно-позашкільного) освітньо-виховного простору, діяльності школи у системі соціальних зв'язків — явище закономірне. Демократизація суспільства, активізація участі громадськості у вихованні дітей сприяли ставленню суспільства до особистості як суб'єкта виховання, особливій увазі до діяльності дитячих колективів. Одним із напрямків вирішення проблем удосконалення педагогічного процесу є поєднання виховних сил мікросоціуму (колективу школи і мікрорайону), організація виховної роботи з дітьми та дорослими.

Теоретичну основу дослідження становлять положення філософії, психології та педагогіки щодо розвитку особистості на мікро-, мезо- та макрорівнях (Л. Бусва, Б. Бітінас, Т. Яркіна), про фактори оптимізації педагогічної діяльності (Ю. Бабанський, В. Коротов, М. Поташник та ін.); теорії виховання, методики виховної і профілактичної роботи з різними категоріями дітей і молоді (І. Іванова, І. Зверева, А. Капська, Оржеховська); положення про професійну підготовку майбутніх учителів (М. Євтух, А. Алексюк, О. Плахотнік, В. Сластьонін та ін.), організацію навчально-пізнавальної діяльності (П. Автомонов, Л. Занков, Н. Талізина та ін.).

У розробці проблем педагогічної основи інтегративної виховної діяльності ми спиралися на праці філософів і соціологів (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Горбач, В. Садовський, А. Шептулін та ін.), психологів та педагогів (І. Бех, Л. Виготський, В. Коротов, О. Леонтьєв, Максименко, Л. Сироткін, В. Сластьонін, І. Філонов, Ю. Швалб та ін.); дослідження Г. Волкова, Я. Ханбікова й ін., присвячені народній педагогіці; дослідників з соціальної педагогіки Б. Бітінаса, В. Бочарової, Б. Вульфова, М. Гур'янової, І. Зверєвої, А. Капська, Л. Коваль, М. Кузьмінової, А. Мудрика, С. Харченка та ін.; вчених США, Канади,

© Мельник Л.П.

Німеччини та інших країн з соціальної роботи (А. Келлі, Р. Рамзей, Е. Лемберг й ін.).

Аналіз вищевказаних праць показує, що залишається недостатньо розробленою методика інтегрованого виховання особистості в колективі та через колектив у мікросоціумі (*об'єднання колективів шкіл, закладів, організацій мікрорайону*), немає спеціального дослідження, присвяченого визначенню соціально-педагогічних умов інтегративної діяльності соціально-педагогічних працівників (*соціальних педагогів, працівників шкіл, позашкільних, дошкільних установ, закладів культури, охорони здоров'я, правоохоронних органів, центрів соціального захисту, інших відомств, а також родини, членів мікросоціуму тощо*).

Дослідження передбачало вирішення такого завдання: теоретично обґрунтувати і практично реалізувати інтегративну соціально-педагогічну діяльність по об'єднанню виховних сил шкільних та позашкільних інституцій

На основі аналізу теоретичних моделей виховання особистості в системі „школа - мікрорайон - громадські організації - сім'я” було з'ясовано, що педагогічний процес необхідно розглядати як цілісну систему не тільки навчально-виховної, але й позанавчальної, культурно-дозвілєвої, громадської діяльності учителів, соціальних педагогів, вихователів, представників мікросоціуму, батьків і самих вихованців.

Соціальна педагогіка, що вирішує проблеми цілісного педагогічного впливу на соціалізацію дитини, по визначенню німецького вченого П. Наторпа, є галузь науки про інтеграцію виховних сил з метою підвищення культури народу.

Аналіз філософського аспекту виховання у мікросоціумі, який детально розроблений К. Абульхановою-Славською та С. Рубінштейном, дозволив визначити провідну позицію учених щодо обґрунтування об'єктивної логіки суспільного розвитку особистості.

Філософія розглядає виховання як серцевину суспільного буття особистості і одночасно як засіб суспільного управління цим буттям. На соціологічному рівні необхідний вияв суспільних передумов виховання, а також протиріч, що зв'язані із складністю індивідуалізації соціальних виховних програм. Психологічний рівень зумовлює звернення до внутрішньої особистісної детермінації виховання. Центральною психологічною проблемою виховання є формування готовності та здатності індивіда до самовиховання.

Аналіз теоретичного та практичного спадку відомих вітчизняних (Б. Бігінас, П. Блонський, В. Бочарова, З. Зайцева, І. Зверєва, А. Капська, Н. Морозова, О. Пилипенко, В. Семенов) та зарубіжних педагогів (И. Песталлоці, Р. Штейнер), переконливо доводить, що вирішення завдань соціалізації особистості можливе при єдності зусиль педагогів,

самої особистості, колективу, в якому вона формується, і соціально організованого мікросередовища.

Філософська, соціологічна, психологічна і соціально-педагогічна модель формування особистості в соціумі засновані на пріоритетності інтеграції зусиль всіх учасників цього процесу. Необхідність об'єднання виховних сил у мікрорайонах з метою підвищення культурного рівня його жителів доводить і народна педагогіка.

Інтегративна виховна діяльність можлива на основі усвідомлення сутності цілісності педагогічного процесу, який включає в себе навчально-виховну, позаурочну, позашкільну діяльність учителів, соціальних педагогів, батьків, представників різних громадських організацій мікросоціуму в усіх видах виховання.

Важливим питанням у контексті нашого дослідження є з'ясування сутності поняття „первинний колектив”. Для кожної людини основним первинним колективом є сім'я - важливе джерело соціального й економічного розвитку суспільства.

Первинним педагогічним колективом мікросоціуму має бути різновіковий колектив, що створюється за місцем проживання і функціонує на основі етапів розвитку колективу від його організації соціально-педагогічним працівником через розвиток активу до нового самоуправління.

Модель інтегративного виховання в різновіковому колективі мікросоціуму складається з суспільно-значущої мети, яка діє на інтегративні зусилля соціальних педагогів, що в свою чергу включають в себе інтеграцію напрямів виховання (розумового, патріотичного, морального, етичного, правового, трудового, фізичного); інтеграцію видів виховання (навчально-виховуючого, позаурочного, позашкільного), інтеграцію форм виховання (індивідуальної, групової, масової), інтеграцію методів виховання (формування свідомості особистості, організації діяльності досвіду, суспільної поведінки, контролю і аналізу ефективності виховання), інтеграцію осередків виховання (школи, дошкільні заклади молодіжні клуби, дитячі майданчики, ЖЕКи, відділ міліції, радіокомпанії, лікарні). Все це через дію на різновіковий колектив діє і на особистість.

Результати дослідно-експериментальної роботи дали змогу визначити, що до соціально-педагогічних умов реалізації інтегративної діяльності відносяться: наявність ієрархічної системи принципів організації цілісного педагогічного процесу та її моделі; організація первинного різновікового колективу за місцем проживання; інтеграція зусиль всіх учасників виховного процесу.

Теоретичне дослідження принципів цілісного педагогічного процесу на основі діалектичного підходу дало підстави сформувати їх ієрархічну систему, визначити взаємозв'язок двох груп принципів: організації

цілісного педагогічного процесу та формування свідомості особистості, оволодіння знаннями, досвідом суспільства.

На основі аналізу педагогічної літератури (В. Афанас'єва, В. Бочарова, О. Волохов, Л. Новікова та ін.) власного досвіду та експериментального дослідження вважаємо, що основною формою реалізації цілісного педагогічного процесу є різновіковий первинний осередок - колектив мікрорайону, школи, колектив родини та її оточення.

Різновіковий первинний колектив є „клітинкою” у системі відносин відповідальної залежності мікросоціуму. Первинна відповідальність за виховання, навчання дітей покладається на родину, її оточення (різновікове об'єднання). На основі цієї відповідальності виникає в мікросоціумі (у колективах школи і мікрорайону) система відносин відповідальної залежності. Різновіковий первинний колектив дозволяє об'єднати виховні сили мікрорайону та школи, інтегрувати в єдину систему форми і методи шкільної, народної, соціальної педагогіки.

Відносини у колективі за місцем проживання виникають в учня раніше, ніж відносини з класним колективом. Такий колектив є, насамперед, різновіковим первинним колективом мікросоціуму, який, на наш погляд, є найбільш доцільною формою організації цілісного педагогічного процесу з метою формування особистості, її соціалізації в сучасних умовах.

Визначення педагогічних умов розвитку інтегративної діяльності в мікросоціумі пов'язано із аналізом взаємозаперечних положень в системі методики активізації загальношкільного колективу з класними первинними осередками, що впливають на цілісність цієї системи.

Об'єднання зусиль всіх учасників мікросоціуму та організація функціонування різновікового колективу підвищує ефективність роботи соціального педагога як організатора цілісного педагогічного процесу, спрямованого на формування особистості.

Важливим компонентом системи активізації і спрямування соціальним педагогом соціалізації учня виступає зміст цього процесу, що визначається принципами, завданнями, цінностями соціального виховання суспільства. Соціальні ідеї, що засвоюються, перетворюючись у внутрішню силу, спонукають виховання до поведінки і діяльності у соціумі. Результатом діяльності в суспільстві є зміна навколишнього середовища та зміна самих учасників цієї діяльності.

Ми дослідили: суспільну активність учнів за місцем проживання (суспільно-корисна робота, дозвілєва активність); відношення батьківського та педагогічного колективів до суспільного життя учнів; спектр виконаних справ, відповідальність за їх стан; рівень задоволеності організацією діяльності.

Методика обстеження складалася з опитування учнів, батьків, вчителів; спостереження, аналізу розв'язання учнями завдань, що ставились у різновікових колективах. Аналіз результатів довів, що формування особистості ефективно здійснюється в процесі розвитку відносин у різновікових колективах.

Соціально-педагогічний експеримент дозволив обґрунтувати, розробити та експериментально довести умови реалізації діяльнісного підходу соціального педагога щодо практичного застосування інтегративної виховної діяльності у мікросоціумі.

Відсутність інтегративної роботи в мікросоціумі як соціально-педагогічного явища та надзвичайно низька суспільна активність учнів значно ускладнювало роботу соціально-педагогічних працівників.

Згідно розробленої нами теоретичної концепції першим етапом інтегративної соціально-педагогічної діяльності було організація ради мікрорайону та різновікових колективів за місцем проживання. Різновікові колективи були сформовані у команди, роботу яких координувала рада мікрорайону. Для активізації діяльності з різновіковими колективами ми застосовували різноманітні форми та методи роботи. Серед них: змагання, конкурси, вікторини, предметні вечори, олімпіади та ін.

Особливістю експерименту в мікрорайоні є спрямованість на активізацію й згуртування всього мікросоціуму. Діяльність по організації зусиль всіх учасників мікросоціуму починається з планування роботи ради мікрорайону, її секцій. На основі цих планів соціальні педагоги залучали до роботи з РВК працівників дошкільних, позашкільних установ, культури, охорони здоров'я, правоохоронних органів, соціального захисту, інших відомств та організацій. Інноваційним засобом активізації виховної роботи є використання місцевого радіомовлення, яке агітує, пропагує, допомагає в об'єднанні зусиль всіх, хто живе і працює в мікросоціумі.

Об'єднуючи зусилля дільничних лікарів, правоохоронних органів, ЖЕКу, закладів культури, рада мікрорайону досягла таких результатів: в порівнянні з початком експерименту збільшується кількість проведених заходів по формуванню здорового способу життя у 9 разів; кількість профілактичних заходів, проведених із залученням правоохоронних органів - у 7 раз; господарські справи - у 2 рази; культурно-освітні — у 9 раз; соціально-педагогічні - у 2 рази.

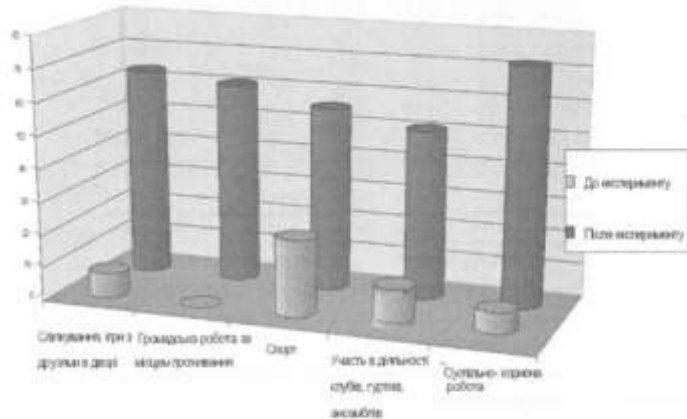
Запропонована система роботи соціального педагога, що організована на теоретичних засадах моделі формування особистості в мікросоціумі через первинний різновіковий колектив за місцем проживання, є ефективною в навчально-виховному, соціальному, громадському, оздоровчому, екологічному, дозвілсьвому та інших



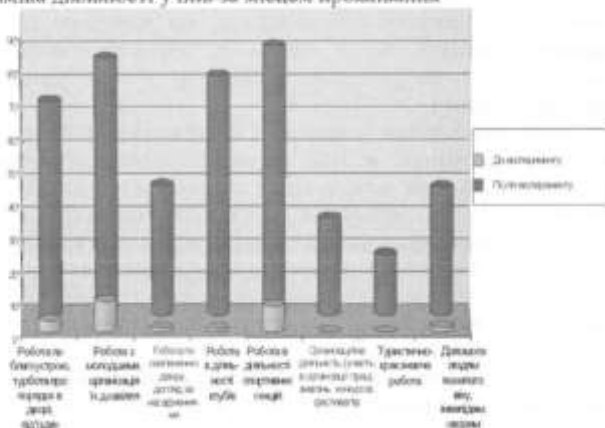
напрямах. Результативність цієї роботи обумовлена інтеграцією зусиль всіх учасників мікросоціуму навколо діяльності соціальних педагогів.

Дослідно-експериментальним дослідженням кількісно і якісно доведено наявність низки тенденцій щодо позитивних змін особистого ставлення й участі кожного учня до діяльності в мікросоціумі, а саме: а) місце видів діяльності у вільному часі школярів; б) динаміка діяльності учнів за місцем проживання; в) діяльність учнів поза школою (див. рис. 1).

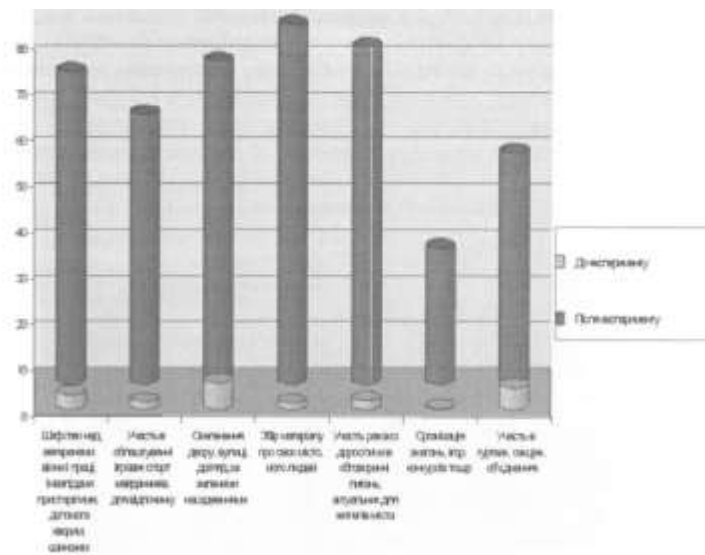
а) місце видів діяльності у вільному часі школярів;



б) динаміка діяльності учнів за місцем проживання



в) діяльність учнів поза школою



**Рис. 1. Тенденції позитивних змін особистого ставлення учнів до діяльності в мікросоціумі**

Робота із дітьми у рамках експериментального дослідження будувалась на принципі добровільності, що дозволяло створити такі педагогічні ситуації, які б найбільше достовірно могли показати ставлення дітей до суспільної роботи за місцем проживання, до навчання, до праці і т.п.

Порівняльний аналіз роботи до і після експерименту свідчить, що найбільш ефективною є така організація діяльності мікросоціуму, громади, школи, при якій є єдина система відносин відповідальної залежності, що з'являється на основі відповідальності різновікових колективів, колективу родини, її оточення за участь їх у вихованні дітей.

Соціальні педагоги, поєднуючи зусилля працівників різних відомств, батьків, усього мікросоціуму створювали умови для всебічного розвитку учнів, саморозвитку їхньої особистості, індивідуальних особливостей, здібностей і задатків.

Отже, на основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми встановлено, що теорія і методика соціальної роботи, соціальна педагогіка розглядають людину у взаємозв'язку її з усім навколишнім

середовищем. Здійснюючи підхід до людини як суспільної істоти, ми переконались, що слід керуватися цілісним процесом соціалізації, а не обмежуватися тільки індивідуальною роботою з особистістю. Такий підхід до людини і до процесу соціалізації поділяють багато вітчизняних і зарубіжних вчених. Розробка методики активізації мікросоціуму дозволяє вирішувати ряд проблем, зокрема, проблему згуртування шкільного колективу учнів та всебічного розвитку особистості в ньому.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дозволив визначити сутність цілісного педагогічного процесу: *навчально-виховна, позаурочна, позашкільна діяльність учителів, соціальних педагогів, батьків, представників різних громадських організацій мікросоціуму в усіх видах виховання.*

Методика активізації мікросоціуму (громади) реалізується на основі цілісного педагогічного процесу, який полягає в об'єднанні шкільного і позашкільного виховання в одне ціле. Цього ми досягаємо функціонуванням єдиного первинного колективу у школі і мікрорайоні, інтегруючи виховні сили мікросоціуму. На основі цілісного, системного, діалектичного підходів ми виявили систему взаємопов'язаних принципів педагогічного процесу: принципи організації цілісного педагогічного процесу; принципи формування свідомості особистості, оволодіння знаннями, досвідом суспільства.

З метою активізації інтегративної діяльності запропонована та реалізована модель інтегративного виховання особистості в різновіковому колективі у мікросоціумі, основою якої є організація інтегративної діяльності соціально-педагогічних працівників в цілісному педагогічному процесі. Розкриті недоліки безсистемного, вузьковідомчого підходів, які проявились у роз'єднаності діяльності різних виховних інституцій, та показана необхідність інтеграції виховних сил мікросоціуму (колективів мікрорайону, школи) з метою пріоритетного розвитку культури його членів (культури розумової, суспільно-політичної, моральної, естетичної, екологічної, фізичної, педагогічної, психологічної та ін.).

Виявлено та обґрунтовано соціально-педагогічні умови ефективного функціонування інтегративного виховання: наявність моделі цілісного педагогічного процесу та ієрархічної системи його принципів, організація різновікового колективу дітей за місцем проживання, розвиток самоуправління, інтеграції зусиль всіх учасників виховного процесу.

У результаті дослідження ми прийшли до висновку, що об'єднати виховні сили мікросоціуму і створити цілісний педагогічний процес можна при чіткій взаємодії державних органів місцевого самоврядування, працівників освіти, культури, охорони здоров'я,

правоохоронних органів, соціального захисту, спортивних і громадських організацій, трудових колективів. Теоретично обґрунтована наявність взаємовиключаючих і суперечливих положень у методиці активізації шкільного, учнівського колективу з класним первинним осередком, показано, що система методики активізації колективів мікрорайону і школи з різновіковими первинними осередками знімає ці протиріччя, а сама система стає цілісною, несуперечливою.

#### **Список основних використаних джерел:**

1. Альбуханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. Психология формирования и развития личности.-М.: Педагогика, 1981,- 204 с.
2. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні. Дисс.....докт. пед. наук,- Київ, 1998.
3. Капська А.И. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання)Христ. дит.фонд; КНПУ ім. М. Драгоманова: За ред. І.Д. Зверєвої та Г.М. Лактіонової/ А.Й. Капська, О.В. Безпалько,Р.Х.В айнола.-К.:Наук. світ,2001.- 129 с.
4. Міщик Л.І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога в закладах вищої освіти. Автореф. Дисс.... докт.пед.наук.-Київ, 1997.-32с.
5. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред.. проф. І. Д. Зверева. - К.: Центр учбової літератури, 2008. - 336 с.
6. Соціальна педагогіка. Підручник./ За редакцією професора Капської А.И. - К.: Центр навчальної літератури, 2006. - 468с
7. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности/ С.Я. Харченко. - Луганськ: Альма матер, 1999. - 138 с.

In the article the question of socialpedagogical activity is considered on the association of educator forces of school and out-of-school institutes.

**Keywords:** activity, social teacher, microsocium, different age-old collective.

*Отримано 20.01.2010*

УДК 376 - 056.36: 37.013.42

*О.П. Мілевська*

## ЛОГОТРЕНІНГ ЯК ФОРМА РОБОТИ ЗІ СТИМУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ МОВЛЕННЄВИХ МЕХАНІЗМІВ РІЗНОГО РІВНЯ

У статті розглянуто можливості комплексної стимуляції центральних та периферійних механізмів мовленнєвої діяльності у дошкільників та молодших школярів.

**Ключові слова:** механізми мовленнєвої діяльності, тренувальні вправи, мовленнєві операції.

Повноцінне мовлення є необхідною умовою становлення і функціонування людини, зокрема її комунікативних можливостей, що лежать в основі формування особистості. Разом з тим різні мовленнєві порушення мають значну розповсюдженість серед дитячого населення. За останні десятиліття знизився індекс здоров'я новонароджених, що в свою чергу призводить до підвищення дитячої захворюваності, в тому числі до розладів мовлення. Зазначені фактори надають соціальної значимості й актуальності проблемі підготовки фахівців з розвитку мовлення та корекції мовленнєвих порушень - логопедів. Важливого значення у цій підготовці має озброєння логопедів дієвими прикладними методиками [2, 1].

Теорія і практика сучасної логопедії представлені широким колом досліджень та методичних розробок. Дедалі частіше логопеди звертаються до нових досліджень у галузях, суміжних з логопедією - нейропсихології, психофізіології, лінгвістики, психолінгвістики, ін. Ці та ряд інших наук досліджують мовлення людини. Завдяки таким дослідженням розширилось коло уявлень про механізми мовленнєвої діяльності і про генез мовленнєвих функцій. Так, розрізняють анатомо-фізіологічні механізми мовленнєвої діяльності, психологічні, психофізіологічні, лінгвістичні, психолінгвістичні, нейропсихологічні, соціально-психологічні, ін. Розроблені даними науками теорії мовленнєвої діяльності є взаємодоповнюючими.

У традиційних навчальних посібниках з логопедії відображені сучасні уявлення про мовленнєву діяльність, яка розцінюється як системний міжаналізаторний єдиний акт, можливий за умови злагодженого функціонування центральних і периферійних механізмів. Керівна роль у здійсненні мовленнєвої діяльності відводиться центральним механізмам, представленими системою коркових центрів (мовно-слухових, мовно-рухових, ін), підкоркових вузлів, асоціативних волокон (в т.ч. лобно-мозочкових зв'язків), елементів стовбура

головного мозку (довгастий мозок, лімбічна система, ретикулярна формація, ядра черепно-мозкових нервів) та групою черепно-мозкових нервів. Периферійні відділи (дихальний, голосовий, артикуляційний та периферійна частина слухового аналізатора) забезпечують виконавчу функцію - зовнішню реалізацію мовленнєвого акту та функції слухового та м'язового контролю у момент вимови. Оскільки мозкові структури забезпечують керівну роль у здійсненні мовленнєвої діяльності, важливим є розуміння поняття „мовленнєвої функціональної системи” як психофізіологічного субстрату цієї діяльності; під цим поняттям слід розуміти характер і локалізацію тих фізіологічних механізмів, активізацію тих відділів головного мозку, за умови діяльності яких реалізується мовлення [1].

Дослідження у галузі логопсихології свідчать про наявність впливу розладів мовлення на психіку дитини і зворотної дії психіки на дефект. Оскільки ці відносини можуть набувати патогенного характеру (за механізмами замкнутого кола), чи, навпаки, саногенного (такого, що сприяє лікуванню), знання цих відносин має вирішальне значення для результативності корекційної (логопедичної) допомоги [2, 1]. До того ж, достеменно відомо, що будь-які впливи на дитину, в тому числі педагогічні, опосередковані функціональними можливостями головного мозку і матимуть розвивальний ефект тоді, коли „попадатимуть” на чуттєвий до даних впливів субстрат, який готовий їх сприйняти, переробити і використати для розвитку пізнавальної сфери, інтелектуальної діяльності чи особистості дитини [1,7].

В цьому зв'язку набуває першорядного значення створення таких умов логокорекції, за яких стане можливим максимальне врахування функціональних спроможностей мовленнєвих зон мозку.

Натомість, логопедична корекція традиційно ґрунтується на діагностиці патологічних логосимптомів (порушення фонематичних процесів, звуковимови, ін.) і розробці відповідної програми коректувального впливу. Здебільшого, в процесі логодіагностики зосереджують увагу на тих мовленнєвих симптомах, які помітні у периферійному мовленнєвому апараті. З одного боку, саме вони підлягають безпосередньому корекційному впливу, та з іншого - вплив на периферійні патологічні логосимптоми не забезпечує достатнього терапевтичного ефекту на їхні першопричини. Можна провести аналогію лікування соматичних захворювань: якщо у людини проблеми з артеріальним тиском, то недостатньо буде лише врегулювати його за умови прийняття відповідних препаратів; необхідно виявити причину, яка призвела до даної проблеми - це може бути збій у роботі щитоподібної залози, нирок, защемлення нервових закінчень у грудному відділі хребта, ін..

Беручи до уваги взаємозв'язок між різними механізмами мовленнєвої діяльності (центральною, периферійною), доцільно організувати роботу зі стимуляції мовленнєвої функції у дітей, впливаючи при цьому

як на периферичні відділи мовленнєвого апарату (дихальний, голосовий, артикуляційний), так і на центральні.

Згідно методичних вимог, логопедична корекція здійснюється шляхом проведення системи занять відповідно до етапу логопедичної роботи та з урахуванням загальнодидактичної моделі структури заняття. Етапи логокорекції визначаються в залежності від наявної у пацієнта клінічної форми мовленнєвого порушення. Так, при дислаліях рекомендовано таку послідовність етапів роботи (за М.А. Савченко): підготовчий, постановка звука, автоматизація, диференціація, введення звука в мовлення. При ринолаліях, заїканні тощо - інші етапи логокорекції. Побіжний аналіз методик корекційної роботи при різних формах логопатій дозволив нам виявити загальну спрямованість цих методик саме на периферійні симптоми, і лише частково - на центральні, шляхом задіювання периферійних механізмів

Виходячи з проведеного теоретичного аналізу та беручи до уваги сучасні вимоги до змісту та до форм проведення логопедичних занять, ми вважали за доцільне розглянути можливість проведення спеціальних інтегрованих занять зі стимуляції у дітей мовленнєвих механізмів різного рівня.

Відомо, що на логопедичних заняттях окрім основного змісту корекційної роботи, який полягає у подоланні провідного дефекту, реалізуються додаткові змістові напрямки. До них належать: робота над фізіологічним і мовленнєвим диханням, розвиток зорової і слухової уваги та їх координація, активізація вібраційно-тактильних відчуттів в області артикуляційного і голосового відділів периферійного мовленнєвого апарату, корекція тонкої моторики пальців рук, робота над ритміко-інтонаційною стороною мовлення, розвиток міміко-артикуляційних рухів, формування культури слухового сприймання тощо.

З одного боку, такі змістові напрямки логокорекції мають загально-корекційне чи розвивальне значення. Наприклад, розвиток міміко-артикуляційних рухів чи тонкої моторики пальців рук у роботі з дитиною-дизартриком матиме загально-корекційне значення, а у роботі з дитиною-дислаліком - розвивальне. З іншого боку, і в роботі з дизартриком, і в роботі з дислаліком проведення означених змістових напрямків матиме потужне стимулятивне значення, оскільки шляхом активізації мімічних рухів обличчя чи диференційованих рухів пальців рук можна опосередковано впливати на активізацію окремих мозкових структур.

Основним завданням, яке ми ставили перед нашим дослідженням, була розробка такої моделі тренувального заняття, яка б дозволила активізувати максимальну кількість дотичних до мовленнєвої діяльності психофізіологічних функцій — дихання, фонацію, планування і реалізацію кінетико-кінестетичних програм артикуляції звуків (складів, слів), фонематичні операції на рівні (увага, сприймання, порівняння, аналіз, синтез, диференціація), операції лексичного і граматичного

програмування і розгортання, ритміко-інтонаційне забезпечення мовленнєвого акту тощо. Огляд наукової літератури дозволив нам визначити оптимальне коло вправ, шляхом використання яких в процесі одного тренувального заняття відбуватиметься активізація мовленнєвих механізмів різного рівня (центрального, периферійного). Нами було визначено наступні види вправ:

- дихальні; мімічні (емоційно-мімічні і мікромімічні вправи); голосові (фонаційні, фоніатричні вправи); фонематичні вправи; артикуляційно-мовленнєві; масажні вправи (самомасаж); логоритмічні вправи; нейропсихологічні комплекси (кінетико-кінестетичні вправи; автоматизовані рядки; мнемічні і гностичні вправи); динамічні (рухові) вправи; пальчикові вправи; лексичні вправи; граматичні вправи.

Як бачимо, перелік вправ досить широкий. До того ж, кожний вид пропонуванних вправ включатиме по кілька різновидів. Тому з метою оптимізації як процесу підготовки змісту тренувальних занять, так і процесу проведення самих занять ми вирішили розробити певний алгоритм, свого роду універсальну структуру занять. При розробці даного алгоритму ми керувались наступними положеннями:

1) структура занять повинна опиратись на провідний вид діяльності дитини-дошкільника (молодшого школяра) — на ігрову діяльність, ігрові прийоми в структурі інших форм діяльності;

2) структурні компоненти повинні бути чітко окресленими (повинні мати назви, які повторюватимуться на кожному занятті) і викликати у дітей жваві асоціації; таким чином, на нашу думку, створюватиметься превентивна мотивація діяльності на занятті;

3) тренувальні логопедичні заняття повинні бути атиповими за структурою і особливостями проведення; таким чином стане можливим домогтись активної участі дітей в процесі виконання вправ і неусвідомленого формування у них нових стереотипів мовленнєвої діяльності.

Виходячи з даних положень, ми скористались підходами до розробки тренінгових занять. Такі підходи широко розроблені у сучасній практичній психології і вивірені психологічною практикою. Відповідно, тренувальні заняття логопедичної спрямованості ми визначили як „Логотренінг”.

Ми пропонуємо наступний алгоритм логотренінгу:

- Привітання - Весела розминка - Сценічна хвилинка - Мовні стежинки - Рядки-ланцюжки - Казкові сторінки - Прощання.

Кожний структурний елемент логотренінгу, згідно наших розробок, матиме своє змістове наповнення. Типовими серед них будуть лише вступна і заключна частини - привітання і прощання. У цих частинах на кожному занятті потрібно буде створювати відповідне емоційне, пізнавальне налаштування дітей на роботу (вступна частина) і яскравим емоційним акцентом завершувати роботу дітей на занятті (заключна частина). Тому ми наповнили ці частини віршованим змістом, який



педагог може змінювати відповідно до кількості учасників та їхніх імен. Цікавиною для дітей буде й процедура проведення вступної й заключної частин — діти повинні стати в коло, взявшись за руки, і, повторювати за педагогом текст, розгойдуючи при цьому руками (як у психологічних тренінгах).

Змістове наповнення наступних структурних частин логотренінгу:

„Весела розминка” передбачає проведення дихальних вправ, артикуляційно-мовленнєвих, голосових, динамічних, пальчикових, масажних, нейропсихологічних комплексів (кінетико-кінестетичних пальцевих вправ);

„Сценічна хвилинка” включає логоритмічні вправи, мімічні (міміко-емоційні, мікромімічні), фоніатричні;

„Мовні стежинки” мають на меті відпрацювання фонетичних і фонематичних вправ, лексичних, граматичних, нейропсихологічних комплексів (робота із мнемосхемами);

„Рядки-ланцюжки” спрямовані на виконання нейропсихологічних комплексів (повторення автоматизованих рядів - дні тижня, пори року, місяці року тощо), а також спеціально підібраних ритміко-лексико-фонематичних вправ;

„Казкові сторінки” — передостання частина логотренінгу, тому основна мета цієї частини - приведення дитячого організму у стан рівноваги, спокою. Безперечно, казка є і залишатиметься улюбленицею дітвори. Нашим завданням була розробка спеціальних казок мовленнєвого змісту. Персонажами цих казок стали звуки, слова й інші мовленнєві засоби.

Підводячи підсумки, зазначимо, що зміст логотренінгових занять залишається варіативним. Допустима зміна кількості вправ чи їх послідовність в межах окремої частини. При доборі вправ слід використовувати різноманітну методичну літературу. Важливим є групування вправ відповідно до частин логотренінгу.

*Орієнтовний зміст тренувального логопедичного заняття*  
(логотренінг).

### ПРИВІТАННЯ

*Педагог - роздаємо привітання і почнемо тренування\**

-ти, (*Галинко*), будь здорова\*

-ти, (*Мар 'яно*), будь якнова\*

-ти, (*Іванку*), добримбудь\*

-ти, (*Олеже*), посміхатись не забудь\*

-ти, (*Сергію*), будь привітним\*

-ти, (*Тринко*), будь як квітка\*

-ти, (*Улянко*), мила будь\*

-ти, (*Мишко*), порадіти не забудь\*

-ти, (*Васильку*), будь слухняний\*

-ти, (*Оксанко*), будь рум'яна\*

\* - діти повторюють за педагогом кожний рядок, розгойдуючи руками.

## ВЕСЕЛА РОЗМИНКА

*Педагог* - тренуватися почнемо, тіло вправно розінемо!

1) динамічні вправи /Вихідне положення: руки на поясі, ноги разом; стрибати дрібними стрибками, рухаючись по кімнаті, протягом 20-30 сек./  
*Педагог* - „Ноги разом, руки в боки, починаємо підскоки,

Раз, два, три, чотири, п'ять, добре в колі нам стрибать!”

### 2) дихальні вправи

*Педагог* — „нову вправу оголошую — всіх у подорож запрошую!” /*педагог промовляє рядок вірша, показує відповідний рух; діти наслідують/*

„Весела подорож до лісу”

Потяг нас везе у ліс (*Чух-чух-чух! Чух-чух-чух!, хода із зігнутими у ліктях руками*)

Там повнісінько чудес (*з подивом вимовляти «м-м-м» під час видиху, одночасно постукуючи по крилах носа*)

Ось розсердився їжак: *П-ф-ф-ф, п-ф-ф-ф, п-ф-ф-ф!* – *низько нахилитися, обхопити руками грудну клітину, наче їжак згорнувся у клубок*)

Де твій ніс? Нема! Ще б пак! (*Ф-ф-р! Ф-ф-р! Ф-ф-р!*)

Он веселая бджола діткам меду принесла.

З-з-з! — на ліктик сіла, З-з-з! - до носа полетіла: З-з-з! З-з-з! (*звук і погляд спрямовувати по тексту*)

Бджілку ослик налякав: *I - А! I - А! I - А!*

Ослик на весь ліс кричав: *I - А! I - А! I - А!* (*укріплення м 'язів гортані, профілактика хрипіння*)

Гуси в небі полетіли, гуси ослику гуділи: *Г-у-у! Г-у-у! Г-у-у! Г-у-у! Г-у-у!* (*повільна хода, руки-крильця піднімати під час вдиху, опускати на видиху*)

Добре у ліску гуляти, треба вже відпочивати: зручно сядемо, зіпремось й солоденько позінемо! (*діти сідають на стільці і кілька разів позіхають, стимулюючи тим самим глотково-гортанний апарат і діяльність головного мозку*)

### 3) фонаційні, фоніатричні вправи

*Педагог* - хочеш чітко розмовляти? Голос треба тренувати!

- вимова на видиху звуку М .....з вібрацією грудної клітки кулачками, при цьому губи зімкнені, а щелепи розімкнені;

- озвучення голосних звуків:

Ширше ротик розкривай, не лінуйся, а співай Наша

пісенька проста: співай плавно - А-А-А!

У-У-У - сказала Аня, - взимку холодно буває,

А в зимовому ліску змерзли вовки: У-У-У!

О-О-О! Відкрий роток, сховай глибше язичок,

Губки гарно округли і протяжно потягни: 0-0-0

Я тобі задам питання, ти кумедно зморщиш ніс:

е... - не знаю, що сказати, може, краще помовчати? Е - Е - Е...

### 4) артикуляційні, мовленнєві вправи

Мовленнєва гімнастика „Ранок з Мурчиком”

*/гімнастика передбачає виконання дітьми артикуляційних вправ язиком, відомих їм з попередніх логопедичних занять; у разі потреби педагог може показати окремі вправи паралельно з декламацією вірш!*

Котик-Мурчик зранку встав, кілька раз він позіхав,

Лапки й спинку потягав, зубки чистити почав:

Вправо-вліво, вправо-вліво зубки чистить він уміло!

І полоще гарно ротик - став чистюля Мурчик-котик!

Взяв наш Мурчик гребінець, зачесався, молодець!

Ми за ним - ну? Хто підкаже? Язичок усе покаже.

Далі дружно, по-порядку зробимо разом зарядку:

Мурчик спинку вигинає, Мурчик спинку прогинає,

А тепер язик наш - м'яч, почнемо футбольний матч!

Гол забили ми, ура! Ось і снідати пора!

Котик нам напik млинці, зі сметанкою вони.

Чи сметанку любить котик? Оближи скоріше ротик!

А тепер чайку поп'ємо, чай у чашечку наллємо,

Ой, стривай: гарячий чай! Нумо, вітре, виручай!

Мурчик ситий і смакує - сам собі він аплодує!

5) пальчикові вправи /добір вправ даного типу довільний; їх теж можна супроводжувати віршованими рядками/

*Педагог - „жук летить, дзиччить, шумить і вусами шевелить” (діти спочатку складають пальці в кулачки, потім розводять в протилежні сторони великий палець і мізинець, шевелять ними)*

СЦЕНІЧНА ХВИЛИНКА

П логоритмічні вправи /добір вправ даного типу довільний/

Дерецьце

Дує вітер нам в лице ..... (махати долоньками до себе)

Загойдалось дерецьце..... (руки підняті, погойдкування тулубом зі сторони в сторону)

Вітерець все тихше-тихше ..... (плавно опустити руки)

Дерецьце все вище, вище ..... (підняти руки и тягнутися вгору)

Фізкульт-привіт На болоті дві

подружки, дві зелененькі квакушки

Рано-вранці умивались..... (імітувати вмивання)

Рушниками розтирались ..... (імітувати розтирання спини рушником)

Ніжками топали, ручками хлопали.

Вправо-вліво нахилились і назад повертались (руки за текстом)

У воду жабки поплигали ..... (плигаючі рухи)

Тільки зрідка виринали й дивували цілий світ- Не „ква-ква” вони кричали, а красиво промовляли:

Фізкульт-привіт!..... (різко підняти руки вгору)..... Фізкульт-привіт!

Метелик

Спала квіточка, сопіла ..... (присісти, обхопити голову руками)

Більше спати не схотіла .....(*підняти голову, випрямити руки; потім опустити руки вздовж тіла*)

Стрепенулась, потягнулась..... (*розпрямити спину, піднятися; трошки погойдатись вправо-вліво*)

Раптом стрімко вгору метнулась/ ..... (*відвести руки назад - „виростають крила”*)

Сонце вранці лиш проснеться - І метелик кругом в'ється („літати”, *імітуючи руки метелика*)

2) мімічні вправи /*добір вправ даного типу довільній/*

„Схованки”:

В схованки пограти час! [Гумо, пошукайте нас!

Міцно очі закривайте, ні за ким не підглядайте! (*міцно заплющити очі*)

„Ой, болить”

На скакалці я стрибала, похитнулась і упала;

Ой, болить нога моя, гірко-гірко плачу я! (*показати біль: зморщити доба, зсунути брови, опустити кутики рота*)

„Хом'ячок”

Хома щокі надуває, свою їжу там ховає! (*надути обидві щокі*)

### МОВНІ СТЕЖИНКИ

1) робота з мнемосхемами/йг/яіш *пропонують схематичні зображення, розшифровуючи зміст яких потрібно відтворити віршовані рядки; попередньо діти можуть бути ознайомлені з віршами; педагог може надавати допомогу у вигляді підказок*

Наприклад, відтворення за мнемосхемою вірша „Водичка, водичка”: педагог демонструє схематичне зображення крапельок води й крану - діти відтворюють текст *родичка, водичка*”; потім увазі дітей пропонується зображення обличчя - діти відтворюють текст (з допомогою педагога) „*умиймоє личко*”; наступне зображення - око, діти при цьому називають рядок вірша (з допомогою педагога) „*щоб очки блистіли*”, потім діти розглядають зображення обличчя, на якому чітко окреслені щокі і називають наступний рядок - „*щоб щічки рум'яніли*”; наступне зображення - рот, відповідний текст вірша — „*щоб сміявся роток*”; останнє схематичне зображення - рот з виділеними зубами, діти повинні відтворити текст - „*і кусався зубок*”

2) лексико-граматичні вправи

*Педагог* — „розкажу вам історію про Петрика малого,

Про хлопчика-вередника, капризника такого!

А ви допомагайте, словечка добирайте,

Що робить він неправильно - про це не забувайте!”

(*педагог читає першу частину вірша і спонукає дітей у добірї слів-антонімів із заперечною часткою „не”; у другій частині слід тренувати у дітей вимову дієслів із займенником „я”*)

Прокидайся! - Не прокинись! Піднімайся! - Не піднімись!

Умивайся! - Не умийсь! Обливайся! - Не облинь!

Одягайся! - Не вдягнись! Зачешись! - Не зачешись!

Защепнись! - Не зашіпаюсь! Йди за стіл! - Уже сідаю!

- Ось сироп, кисіль у склянці, ось і сирники в сметанці,

Апельсини, персик, сливи і сосиски у підливі!

Ти наївся! - Я наївся! Ти зігрівся! - Я зігрівся!

Ти вже взувся! - Я вже взувся! Защепнувся! - Зашчепнувся!

А тепер у двір спускайся, у дитсадок відправляйся!

Ти спустився? — Не спустився!

-То чому ж ти зупинився?

- На столі лишилися в мисці дві цілесенькі

сосиски!” РЯДКИ-ЛАНЦЮЖКИ

1) автоматизовані рядки

*Педагог* - „Будь уважним, не куняй, послідовно промовляй!”

/дні тижня, місяці року, пори року, рахунок 1-10, ін./

2) фонетичні і фонематичні вправи

*Педагог* - „Досить, друзі, нудьгувати, нумо слова добирати!”

/вправи можна доповнити відповідними малюнками/

С..ир - М..ир - Т..ир - Ж..ир; Н..іч - С..іч - П..іч - Р..іч

Сапки - шапки - жабки - бабки - тапки

Мишка - миска - лиска — кіска - кізка - кішка - шишка - вишка

### КАЗКОВІ СТОРІНКИ

*(казки для логотренінгу логопед може скласти самостійно, надаючи статусу персонажів звукам, словам, частинам мови чи морфологічним елементам; можна скористатись методичною літературою).*

„Казка про звук А”

*Педагог* - Жив-був звук А. Понад усе він любив співати, і при цьому дуже широко відкривав рота: А...а...а.... Його пісні були дуже красивими, мелодійними. Звук А умів виводити різні мелодії, інколи гучні, а інколи - тихі. У бадьорому настрої він співав дуже голосно: „А...А...А...”, а коли йому було сумно - звук А співав дуже тихо й протяжно: „а а а....”

Та найдужче звук А полюбляв співати дітям колискові пісні. Голос його тоді звучав то вище, то нижче, то вище, то нижче і дуже плавно: А...а...А...а...А

Всім-усім подобався звук А за те, що співав на різні голоси і умів гарно розкривати ротик.

*/під час розповіді казки діти слідом за логопедом відтворюють „пісні”, які виконує персонаж даної казки, змінюючи при цьому силу й висоту звучання/*

### ПРОЩАННЯ

*Педагог* - починаємо прощання, припиняєм тренування\*

-ти, (*Галинко*), прощайвай\*

-ти, (*Мар'яно*), теж, бувай\*

-ти, (*Іванку*), не сумуй\*

-ти, (*Олеже*), не нудьгуй\*

- ти, (Сергію), відпочивай\*
- ти, (Іринко), погуляй\*
- ти, (Уляно), не хворій\*
- ти, (Васильку), порадій\*
- ти, (Мишко), будь бадьорий\*
- ти, (Оксанко), будь здорова\*

\* - діти повторюють за педагогом кожний рядок, розгйдуючи руками.

На нашу думку, проведення таких занять позитивно позначиться на включенні дітей у подальшу логокорекцію. У них створюватиметься позитивний емоційно-мотиваційний фон, відбуватиметься систематизація та автоматизація мовленнєвих умінь, навичок на мимовільному рівні, що особливо важливо у роботі з дошкільниками.

Матеріали щодо теоретичного обґрунтування й практичної розробки змісту логотренінгів з дошкільниками (молодшими школярами) були представлені слухачам курсів підвищення кваліфікації вчителів-логопедів при Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (листопад-грудень 2009 р.) і отримали схвальні відгуки.

#### Список використаних джерел

1. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 144 с.
2. Калягин В.А. Логопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. - М.: Академия, 2006. - 320 с.
3. Лопухина И.С. Логопедия, 550 занимательных упражнений для развития речи: Пособие для логопедов и родителей. — М.: Аквариум, 1995. - 384 с.
4. Мовні ігри та вправи зі словом упор. В.Л. Сухар. — Х.: Ранок — НТ, 2007. - 176 с.
5. Цвынтарный В.В. Играем, слушаем, подражаем, звуки получаем. - СПб.: Издательство „Лань”, 1998. - 64с.
6. Школьник С.Я., Ланцюженко З.Д. 100 розвивальних логопедичних ігор і вправ. - Х.: Веста: Видваництво „Ранок”, 2008. - 54 с.

The article discussed the possibility of complex stimulation of the central and peripheral mechanisms of speech activity in preschoolers and young schoolchildren.

**Keywords:** mechanisms of speech activities, training exercises, operations of speech.

Отримано 26.01.2010

УДК 37.013.42:37.017.4

*О.І. Москалюк*

## **ВАЖКОВИХОВУВАНІ ПІДЛІТКИ У РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА**

У статті розкриті загальні підходи організації роботи соціального педагога з важковиховуваними підлітками. Розглядаються основні завдання та напрями попередження і подолання різних форм важковиховуваності.

**Ключові слова:** важковиховувані підлітки, діагностика проблеми, профілактика та корекція важковиховуваності.

У сучасному світі неможливо вирішувати проблеми виховання, не враховуючи загального соціального фону. Негативні соціально-економічні та політичні процеси, які відбуваються у суспільстві, тривала економічна криза в Україні тяжко вразили і шкільне середовище. За даними психолого-педагогічних та соціологічних досліджень у значній частині підлітків спостерігається життєва безпорадність, соціальний песимізм, пасивність, відчуженість, зневіра та байдужість. Серйозне занепокоєння викликає посилення серед школярів гостроти проблем злочинності, правопорушень, алкоголізації, агресивної поведінки, наркоманії тощо. Все це вимагає активізації пошуків нових теоретичних та методичних підходів до вирішення профілактичної та корекційної роботи з важковиховуваними підлітками.

Психолого-педагогічний аналіз поняття „важковиховуваності” характеризується тим, що його розглядають як 1) стан підлітка, породжений несприйняттям запропонованих установок; 2) вияв негативних якостей у поведінці людини; 3) поведінку, яка виходить за межі соціальної норми внаслідок неправильного вибору шляхів самоствердження. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень загальних аспектів проблеми „важковиховуваних” дітей, сьогодні серед учених і практиків немає єдиної думки щодо правомірності вживання термінів „важковиховуваність”, „важковиховуваний”, не визначено міру „важковиховуваності”, не вироблено критеріїв „важковиховуваних”. Нерідко цих дітей називають афективними, акцентуйованими, недисциплінованими, педагогічно занедбаними, тощо [3, с.28].

Крім того, стосовно неповнолітніх, що мають відхилення у розвитку, які накладають специфічний відбиток на поведінку, використовуються також терміни: „важкий”, „аморальний”, „соціопат”, „дезадаптований”, „асоціальний”, „агресивний”, „кримінальний”, „маргінальний”. У зв’язку

з тим, що у науковій літературі відсутня практика вживання цих понять, незрозуміло, до якої категорії слід віднести учня загальноосвітньої школи, що має вади поведінки. Ми вважаємо, що найдоцільнішим є використання терміну „важковиховуваність”.

Термін „важковиховуваність” увійшов до наукового обігу в тридцятих роках минулого століття. Дуже часто ним позначали несприйняття педагогічного впливу, основна причина якого криється у відставанні особистості у позитивному розвитку. Звідси виникнення недоліків, негативних якостей, хибність поведінкових дій, хворобливі потреби тощо. Важкі діти та підлітки характеризуються досить стійкими проявами негативних властивостей і відхилень у поведінці. Напевно, цілком оправдано використовувати поняття важкі без лапок, як це робив А.С. Макаренко, обґрунтовано вважаючи, що така категорія дійсно існує.

Визначенню сутності та специфіки видів і детермінант поведінкових відхилень присвячені роботи Б. Братуся, Я. Плінського, В. Гульдана, Н. Максимової, В. Оржиховської, А. Реана, Т. Титаренко, М. Фіцули та інших. За останні роки поглибленого розвитку набуло вивчення „важковиховуваності” у поведінковому аспекті через поняття „соціальна норма” та „відхилення від норми” (Л. Линник), особливостей превентивної роботи з важковиховуваними дітьми у загальноосвітніх школах-інтернатах (О. Дорогіна, О. Шелевер). Проведений нами аналіз наукових досліджень засвідчує, що в сучасних умовах недостатньо здійснюється цілеспрямований процес орієнтації соціальних педагогів на запобігання проявів важковиховуваності серед підлітків.

Щоб ефективно організувати роботу соціального педагога з важковиховуваним підлітком, важливо знати психолого-педагогічні особливості вихованця. У кожного з них свій темперамент, свій особливий духовний світ. Проте водночас є і спільні риси, що характеризують категорію неповнолітніх, адже підлітковий вік у житті людини є тією останньою сходинкою, що веде в досить суворий світ дорослих прав і обов’язків. Саме на цьому етапі закладаються основи „самопрограмування” людини. Підліток стикається з різноманітними соціальними вимогами та рольовими моделями поведінки, піддає їх критиці, виробляє власні „правила гри”. Американський дослідник Ле-Мастерс виділив ті положення, які суттєво відрізняються від рольових моделей поведінки, що намагаються прищеплювати підлітку батьки та педагоги, серед них: ідеалізація соціальної інфантильності (сучасні герої створюють ілюзію, що здобути „раннє багатство та славу можна за наявності деяких здібностей, зовнішньої привабливості та надзвичайно пробивної сили”; насильство (особливо з екранів телевізорів); орієнтація на матеріальні цінності; ранні статеві відносини; показ нереального, проте на вигляд доступного світу розваг та втіх [1].



Дуже часто зміна соціальних стереотипів призводить до того, що у підлітка складається враження, що ідеали та цінності батьків безнадійно застаріли і не повинні впливати на сучасне життя. Адже ідеали, що намагається прищепити сім'я та школа, все більше розходяться з реальним життям. Останнім часом втрачають значущість такі цінності праці, як реалізація власних здібностей, творчість, бажання бути корисним людям. Соціальна ситуація розвитку стає ситуацією проблемною і підлітки швидко доходять висновку: „Живу сьогоднішнім днем”. Відсутність життєвих перспектив у підлітковому віці - це крок до аномального розвитку особистості.

Не можна залишати поза увагою і те, що активні спроби дорослих вилучити підлітка з „поганої” компанії, вказати на жакливі наслідки вживання алкоголю чи інших психоактивних речовин, як правило, малоефективні. Як зазначають А. Реан та Я Коломенський [2], причина цього явища в тому, що підлітка в такому випадку намагаються позбавити соціальної значущості і повернути його в групу, де він переживає емоційний дискомфорт та відчуженість.

Робота соціального педагога з важковиховуваними базується на загальній соціально-педагогічній технології, яка полягає у чіткій алгоритмізації діяльності, визначенні та послідовному виконанні намічених етапів (операцій, кроків), спрямованих на досягнення певної мети [4, с.152]. Система послідовних дій при цьому включає: діагностику проблеми, пошук рішення, вибір, розробку та впровадження технології, оцінку результатів вирішення проблеми. Варто враховувати, що реалізація запропонованих дій дуже часто залежить від побутових, матеріальних, середовищних, соціальних, особистісних та інших чинників, зокрема:

- підліток не тільки готується до подальшого життя: події, що відбуваються з ним - це і є його життя (завдання соціального педагога - наповнити життєдіяльність підлітка позитивними емоціями, цікавою діяльністю, відчуттями власної значущості тощо);
- важковиховуваний не завжди повністю відповідає за адекватність своєї поведінки соціальним вимогам, адже він лише вчиться це робити, припускаючись при цьому помилок (соціальний педагог, орієнтуючись на психологічні знання, бере основну відповідальність за спілкування і стосунки на себе, відділяючи навмисне від випадкової недоречності, допомагає знайти вихід із напруженої ситуації);
- для підлітка дуже важливим є засвоєння особистого простору, кордони якого він визначає самостійно, адже він не надає перевагу життєвому стилю батьків, а створює свій власний. Він хоче виділитись, заявити про себе, всім своїм виглядом

продемонструвати дорослість, самостійність, неповторність (на певному рівні розвитку соціальний педагог повинен цілеспрямовано створити умови для виховання відповідальності за власні вчинки і життя в цілому у важковиховуваного підлітка. Тільки тоді, коли підліток хоча б у певній сфері свого життя відчуватиме себе значущим, компетентним, таким, що може сам зробити вибір, приймати й реалізовувати рішення, він буде нормально розвиватись).

Поширеною є також методика вивчення важковиховуваного учня (за програмою З. Зайцевої), яка включає:

- виявлення негативних сторін особистості підлітка з метою їх усунення;
- виявлення позитивних сторін його особистості, на які можна буде опиратися в процесі перевиховання;
- виявлення умов, за якими сформувалась особистість важкого учня, з метою усунення негативних і використання позитивних обставин у подальшій роботі з ним;
- виявлення результатів процесу перевиховання;
- виявлення готовності до виправлення;
- вирішення практичних завдань у виховній роботі з підлітком [5, с. 133].

Труднощі у роботі соціального педагога і важковиховуваного учня будуть виникати при характеристиках взаємного нерозуміння, у випадках, коли учасники виховного процесу надають одним і тим самим подіям чи явищам різного значення, різного змісту. Слід пам'ятати, що шляхом покарання або приниження неможливо примусити учня уникати поганих вчинків, і тому завжди варто намагатися вислухати його, якомога краще зрозуміти почуття, мотиви і мету вчинку, врахувати те, що підліток змінюється як в процесі свого розвитку, так і в процесі пошуків раціональних методів виховання. Необхідно виходити з того, що негативна поведінка важковиховуваного не є природжена, що негативні вчинки є наслідком певних життєвих обставин, нерозуміння, заниженої самооцінки тощо.

Соціальному педагогові при організації та плануванні роботи з важковиховуваними підлітками необхідно враховувати:

- у які загальновиховні заходи доцільно включати елементи діагностико-профілактичного характеру ( у даному випадку це такі заходи, які вирішують завдання гармонійного розвитку особистості);
- яке місце відведено спеціальним заходам (форми роботи, які передбачають вирішення завдань попередження поведінкових відхилень у підлітків);
- як співвідносяться між собою загальні та спеціальні форми роботи.

Таким чином, сутність соціально-педагогічної профілактики та корекції важковиховуваності підлітків полягає у запровадженні ефективного соціального виховання, допомозі у виборі захоплень, розширенні основних видів діяльності, створенні позитивних відносин з найближчим оточенням (мікросередовищем). Корекційна робота соціального педагога з важковиховуваними підлітками базується на формуванні навичок самоаналізу і таких новоутворень у поведінці, як самокритичність, відмова від егоцентричних вчинків. Основними завданнями профілактичної та психокорекційної роботи з важковиховуваними підлітками є: зростання почуття відповідальності за свою поведінку; розширення життєвої перспективи; підвищення самооцінки; тренування механізмів подолання негативних впливів, які різняться у підлітків з акцентуаціями характеру; пошук шляхів більш гармонійних стосунків з родиною; формування необхідних загальних і специфічних умінь та навичок, які є основою моральної стійкості особистості; виховання культури потреб, бажань, захоплень; створення умов для самореалізації і самоактуалізації особистості шляхом залучення до позитивної альтернативної діяльності; формування нових цінностей і переконань.

#### **Список використаних джерел**

1. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. - СПб.: Питер. - 2000. - С.580-600.
2. Реан А.А., Коломенский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб.: Питер Ком, 1999. -416 с.
3. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І.Д. Звереві. - К.: Центр учбової літератури, 2008. - 336 с.
4. Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник / За ред. І.Д. Звереві - К.: Центр навчальної літератури, 2006. -316 с.
5. Фіцула М.М., Парфанович І.І. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: Навчально-методичний посібник. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2008. - 432 с.

The article is focused on the general approaches to the activity arrangement of the Social Worker who deals with the problem adolescents. Special attention is paid to the main goals and ways of prevention and overcoming different forms of upbringing difficulties.

Keywords:problem adolescents, diagnostics of the problem, the prevention and correction of the upbringing difficulties.

*Отримано 23.01.2010*

УДК 37.08:004.9(477)

Ю.В. Овод

## ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Обґрунтовано доцільність створення та впровадження інформаційного освітнього середовища у вищих навчальних закладах та охарактеризовано дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій.

**Ключові** слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційне середовище, комп'ютеризація освіти.

*Постановка проблеми.* Перебудови у сучасній системі освіти включають в себе впровадження нових та перспективних технологій навчання. Найбільш вагому частину в цих технологіях несуть інформаційні технології навчання. Основний напрямок використання нових інформаційних технологій навчання базується на можливостях сучасної комп'ютерної техніки.

Нині розроблено багато різних методик впровадження комп'ютерів у навчальний процес, деякі з них практично використовуються в поєднанні із своїми програмними продуктами. Поряд з усім цим виникає багато запитань щодо впливу даних методик на те, як реагують студенти на такі форми навчання, як вони засвоюють матеріал при дотриманні даних технологій, на яких етапах можна застосовувати комп'ютер у навчанні, як впливає дана технологія на фізіологічні та психологічні вікові особливості студентів.

Проблема комп'ютеризації освіти торкається не тільки студентів - як об'єктів навчання, а й викладачів - як вони володіють новими методиками. Мова йде про зміну змісту освіти, про оволодіння інформаційною культурою, під якою розуміємо одну із складових загальної культури, що по суті є вищим проявом освіченості, в тому числі й особисті якості людини, її професійна компетентність.

*Аналіз останніх джерел і публікацій.* Проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій привертають увагу багатьох науковців. Зокрема, перспективи та проблеми їх застосування розглядають у своїх працях О.А. Баранов, В.Ю. Биков, Р.С. Гуревич, М.І. Жалдак, В.І. Клочко, Л.Л. Коношевський, В.В. Лапінський, Г.В. Луковкін, Н.С. Прокопенко, Ю.С. Рамський.

Сучасна позиція провідних психологів і педагогів (О.К. Тихомиров, Е.І. Машбиц, В.В. Рубцов, Б.С. Гершунський) полягає в тому, що ЕОМ

розглядається не тільки як засіб обробки інформації, але і як засіб впливу на психіку людини. Комп'ютеризація в загальному соціальному розумінні повинна зробити працю людини більш продуктивною, підвищити її творчий зміст, сприяти всебічному розвитку особистості.

*Мета статті.* Обґрунтувати доцільність створення та впровадження інформаційного освітнього середовища у вищих навчальних закладах та охарактеризувати дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій.

*Виклад основного матеріалу.* Характеризуючи дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій, передусім слід звернути увагу на те, що структурована інформація, яка подається за їх допомогою, прискорює процеси сприйняття її, як наслідок, полегшує засвоєння навчального матеріалу. Доцільність впровадження нових комп'ютерних технологій у процес навчання зумовлюється тим, що вони є ефективним засобом закріплення засвоєного матеріалу і тим самим сприяють економії навчального часу.

Академік В.М. Глушков писав, що „...навіть у майбутньому електрообчислювальні машини не зможуть повністю замінити вчителя”. Що стосується часткової комп'ютеризації навчального процесу, то ця можливість в силу наявності великої наукової, матеріально-технічної, а також морально-психологічної бази не потребує корінної перебудови умов, що склалися, а отже стала реальною і конкретною. Більше того, впровадження ЕОМ в навчання стало необхідністю, оскільки метою його є „не оголошувати відому і однакову для всіх схему знань...”, а розвивати „...різноманітність, своєрідність, індивідуальну неповторність” особистості.

Навчання за допомогою ЕОМ - це принципово новий тип навчального процесу, що вимагає нових форм і методів навчальної та навчаючої діяльності. Використання комп'ютерів змінює функції викладача: він повинен заздалегідь визначити шляхи та розробити алгоритми оптимального керівництва всім навчальним процесом й окремим заняттям у тому числі. Істотною дидактичною особливістю навчання за допомогою комп'ютерів є встановлення безпосередніх діалогів між студентом і машиною або діалогічного трикутника — студент-компютер-викладач.

Такі діалоги допомагають розібратися у всіх труднощах, що виникають у процесі вивчення предмета при самостійному розв'язанні завдань, а викладачеві - спостерігати та контролювати якісний стан навчання.

Важливість дотримання психолого-педагогічних вимог до діалогу студента з комп'ютером зумовлена тим, що в цьому діалозі моделюється педагогічне спілкування, при якому, як підкреслював О.О. Леонтьєв, повинні створювати найкращі умови для розвитку мотивації студента і

творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості, має забезпечуватися сприятливий емоційний клімат навчання.

Специфічною вимогою до діалогу студента з комп'ютером виступає його психолого-педагогічне спрямування. Саме воно відрізняє цей діалог від усіх інших видів діалогової взаємодія людини з комп'ютером. За умови недотримання цієї вимоги експертно-навчальна система перетворюється на експертну, де моделюється діяльність не педагога, а фахівця з певної предметної галузі.

Чи може техніка замінити викладача? Жодна машина не може взяти на себе роль педагога як суб'єкта педагогічного впливу, одна із найважливіших функцій якого — керувати пізнавальною діяльністю того, хто навчається. Але технічний пристрій, виступаючи засобом навчання в руках педагога, може виконувати низку його функцій, передаючи навчальну інформацію або контролюючи її засвоєння. Час, що звільнився, викладач витрачає на здійснення таких функцій педагогічної діяльності, які не під силу електроніці.

Досить розповсюджений серед неспеціалістів погляд про витіснення людини - викладача з навчального процесу і повної заміни його обчислювальною машиною може мати місце в конкретних специфічних умовах, наприклад:

- а) там, де немає чи не вистачає викладачів (малорозвинені країни);
- б) де студенти розкидані географічно і не можуть бути забезпечені штатом викладачів;
- в) де економічно незручно створення організованого навчання.

Низка дослідників стоять на позиціях застосування комп'ютерів для дистанційного домашнього навчання, для спеціалізованого навчання глухих, сліпих, німих, розумово відсталих, „важких”, „вразливих” та деяких інших особливих категорій студентів, а також для навчання в системі відкритих університетів.

Дослідження, проведені в США педагогічними лабораторіями на кошти Фонду Форда, стверджують, що в недалекому майбутньому електроніка та телебачення дозволяють „одному професорові проводити лекції для великих аудиторій”. В „новому педагогічному світі” майже не потрібні будуть педагоги (особливо, у вузах). Нові технічні засоби навчання немовби роблять застарілою ту точку зору, що краща освіта досягається малими групами та за допомогою висококваліфікованих вчителів.

Об'єднання телебачення і комп'ютерів дасть змогу розширити навчальну аудиторію, підвищивши рівень її знань. Усе більша кількість коледжів та університетів пропонують аудиторії „електронно-телевізійні види навчання”.

Про спробу протиставити машину викладачеві, що викликала деяке розчарування студентів в низці навчальних закладів, пише Н.П. Іванов,

на думку якого, ЕОМ ефективна лише в тих випадках, якщо вона доповнює традиційно складені форми і методи навчання принципово новими, а не просто копіює їх. В цілому, не слід допускати, щоб введення нових методів перетворювалося „в самоціль”. Вони повинні вписуватися у загальну систему методів і форм роботи із студентами.

Висновки, які роблять дослідники в тих країнах, де накопичений величезний досвід комп'ютеризації, перш за все в розвинутих країнах, полягають в тому, що реальні досягнення в цій галузі не дають підстав вважати, що застосування ЕОМ кардинально змінить традиційну систему навчання на кращу. Не можна просто запроваджувати комп'ютер у звичний навчальний процес і сподіватися, що він зробить революцію в освіті. Потрібно змінювати саму концепцію навчального процесу, проектувати принципово іншу технологію навчання, в якій комп'ютер органічно вписався б як новий, потужний засіб.

В закордонній літературі відзначається, що засоби впровадження комп'ютера базуються на концепції освіти, основною метою якої є накопичення знань, умінь, навичок, необхідних для виконання професійних функцій в умовах індустріального виробництва.

В даний час суспільство знаходиться на етапі переходу до інформаційних технологій виробництва і стара концепція освіти вже не відповідає його вимогам.

На практиці питання взаємодії майбутнього користувача, як правило, розв'язується стихійно, в кращому випадку на підставі досвіду авторів системотехнічного забезпечення, а найчастіше - виходячи із випадкових тактичних міркувань.

Електронне середовище в більшій мірі спроможне формувати такі характеристики, як схильність до експериментування, гнучкість, зв'язність, структурність. Ці характеристики сприяють створенню умов творчого навчального пізнання. Створюються можливості сприймати по-новому факти, які здаються очевидними, знаходити засоби поєднання далеких, на перший погляд, речей, встановлювати оригінальні зв'язки між новою і старою інформацією.

Введення ЕОМ в конкретний предмет педагогічного вузу ставить перед фахівцями такі питання:

1. Як потрібно застосовувати ЕОМ, які принципи, підходи, особливості її впровадження в навчальний процес.
2. Яке вимагається при цьому апаратне забезпечення, чи відповідає вимогам педагогічних принципів сучасна техніка.
3. Чи буде втілення ЕОМ каталізатором пізнавальної діяльності і як це впливатиме на навчальний процес.
4. Студент, майбутній фахівець, що повинен втілювати в життя нові інформаційні технології навчання, повинен бути переконаним в перевагах, які дає застосування ЕОМ.

Умови, які створюються за допомогою комп'ютера, повинні сприяти формуванню мислення тих, хто навчається, орієнтувати їх на пошук системних зв'язків і закономірностей. Комп'ютер, як підкреслює П. Нортон, є потужним засобом надання допомоги в розумінні багатьох явищ і закономірностей, проте потрібно пам'ятати, що він неминуче поневолює розум, який розпоряджається лише набором завчених фактів і навичок.

Дійсно, ефективним можна вважати лише таке комп'ютерне навчання, при якому забезпечуються можливості для формування мислення студентів. При цьому потрібно ще досліджувати закономірності самого комп'ютерного мислення.

Проблеми комп'ютеризації населення не зводяться до масового виробництва комп'ютерів і впровадження їх в існуючий навчальний процес. Зміна засобів навчання, як, зрештою, зміна в будь-якій ланці дидактичної системи, неминуче призводить до перебудови всієї цієї системи. Використання обчислювальної техніки розширює можливості людини. Проте вона є лише інструментом, знаряддям розв'язання задач і її застосування не повинно перетворюватися у самоціль, моду або формальний захід.

Необхідно, перш за все, визначити конкретну мету і зміст навчання в комп'ютерному варіанті. І якщо виявиться, що мета може бути досягнута за допомогою традиційних, надійних, звичних для викладача і студентів засобів, то краще за все звернутися саме до них. Для комп'ютерного навчання доцільно відбирати тільки той зміст, розгортання і засвоєння якого не може обійтися без ЕОМ.

Умови роботи на ЕОМ спонукають студентів до активної і напруженої діяльності, оскільки вони усвідомлюють можливість контролю викладачем, а також самоконтролю завдяки порівнянню та узагальненню матеріалу, що вивчається. Крім того, ЕОМ створює умови для переходу на більш високий рівень інтелектуальної праці, бо чим більше автоматизується в машинних процесах діяльність людини, тим більше підвищується її психологічний рівень і вона може краще проявити свої творчі здібності.

При традиційних формах навчання викладач не може враховувати всі індивідуальні особливості студентів і орієнтує навчальний процес на середнього студента з точки зору не лише його успішності, але й рівня психологічних характеристик.

Значну допомогу викладачеві може надати використання ЕОМ для психодіагностичного тестування студентів, наприклад, визначення об'єму пам'яті, концентрації уваги, репродуктивності розумових процесів, оригінальності мислення та ін.

*Висновки.* Отже, узагальнюючи сказане можна зробити висновок, що впровадження комп'ютерної техніки в навчальний процес вищої школи



дає можливість майбутнім спеціалістам розширювати свої можливості, спонукає до активної навчальної діяльності, є гарним засобом активізації пізнавальної діяльності, дає можливість з цікавістю вивчати будь-який предмет. Хоча може виникнути ряд проблем з комп'ютеризацією навчання у вищій школі:

- небажання переходу викладачів до інновацій в системі навчання;
- закоренілі погляди „старе надійне і краще за нове”;
- недостатнє забезпечення навчальними програмами;
- недостатня матеріальна база.

Водночас педагоги повинні враховувати й негативні моменти. Передусім робота з комп'ютером швидко стомлює студентів, може погано впливати на зір або навіть призводити до розладу нервової системи. Комп'ютеризоване навчання не розвиває здатності чітко та образно висловлювати свої думки, істотно обмежує можливості усного мовлення, формуючи логіку мислення на шкоду збагаченню емоційної сфери.

Хоча наданий час впровадження комп'ютера в навчальний процес набуло популяризації, але інформатика і обчислювальна техніка свідчать про те, що спілкування „людина-людина” залишається переважаючим засобом, тобто комп'ютеризація не пригнічує, а розкріпає особистість.

#### **Список використаних джерел**

1. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. - М.: педагогика, 1987.-263с.
2. Даценко І.І., Габолич Р.Д., Йонда М.Є. Умови праці з комп'ютером і їх оптимізація: Науково практичне видання. - Львів, 1998.-40с.
3. Основи нових інформаційних технологій навчання: посібник для вчителів/Авт кол.; за ред. Ю.І. Машбица/ Інститут психології ім.Г.С. Костюка АПН України. - К.: ІЗМН, 1997. - 264с.

The author of article grounded the expedience of creation and improvement the informatively educational environment in high school. Spesial attention is paid to the didactical using of informatively communicated technolojy.

**Keywords:** informatively educational environment, computerization of education.

*Отримано 20.01.2010*

УДК37.013.42:316.362

*О.М. Опалюк*

*Т.Л. Опалюк*

## ТЕХНОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПАТРОНАЖУ СІМЕЙ

У статті розглядаються особливості стабілізації сімейних взаємин та технології соціального патронажу сімей.

**Ключові слова:** жорстока поведінка, стабілізація сімейних взаємин, конфліктування членів сім'ї, сімейні проблеми, методика, діагностична робота, соціально-психологічне консультування сім'ї.

Проблема стабілізації сімейних взаємин є однією із специфічних у роботі соціального педагога. Для різних категорій сімейного неблагополуччя використовуються різні технології соціальної роботи. Метою будь-яких видів і форм соціальної допомоги є збереження сім'ї як соціального інституту загалом і кожної конкретної сім'ї, що потребує підтримки.

Усі види роботи можна поділити на:

- екстрені, тобто спрямовані на виживання сім'ї (невідкладна соціальна допомога, негайне вилучення із сімей дітей, що перебувають у небезпеці або залишені без піклування батьків);
- стабілізуючі, спрямовані на підтримку стабільності сім'ї, її соціальний розвиток.

Соціальна робота, яка зорієнтована на стабілізацію сімейних зв'язків, передбачає нормалізацію взаємин між подружжям, між батьками і дітьми, взаємин усіх членів сім'ї з оточенням.

Використовуючи технології стабілізації сімейних взаємин, соціальний педагог повинен враховувати фактори особистісного ризику, а також варіанти, в яких соціальна терапія буде неефективною.

Однією з поширених проблем сімейної терапії є проблема сімейної жорстокості, яка тільки частково пов'язана із зовнішніми соціальними труднощами та має соціально-психологічні чинники.

Через жорстокість виявляють агресивність, накопичену під впливом психотравмуючих умов існування, на слабких та беззахисних членів родини (в сім'ї це жінки і діти). Вона пояснюється також традиціями, які існували раніше, низькою компетентністю у врегулюванні своїх психологічних станів, відсутністю навичок альтернативного зняття емоцій. Однак існує й деяка особистісна схильність до сімейного насилля та до того, щоб бути жертвою насилля: жінки, яких б'ють

чоловіки у першому шлюбі, нерідко зазнають жорстокості і в другому шлюбі.

Зупинимося докладніше на видах внутрішньо сімейної жорстокості.

Форми жорстокої поведінки не зводяться тільки до фізичного насилля — це будь-яке насильницьке зазіхання на особистість члена сім'ї, на його право розпоряджатися своїми фізичними, психічними або іншими здатностями. Наприклад, заборона спілкуватися з друзями чи сусідами, здобувати освіту, образи, звинувачення, необгрунтована критика, приниження. Такі дії та негативна психологічна атмосфера руйнують взаємини між членами сім'ї та їх психосоматичне здоров'я. Фізичне і сексуальне насилля в сім'ї небезпечні для особистості, її здоров'я і життя. Фізичним насиллям вважаються побиття, спроби придушення, завдання тілесних ран, використання отруйних або психотропних речовин. Сексуальне насилля щодо неповнолітніх — це торкання їхніх статевих органів, примушення до статевих зносин, орального чи анального сексу, мастурбація, демонстрація дітям порнофільмів та інші розпусні дії. Нерідко для примусу дітей використовується і фізичне насилля.

Для осіб, які пережили фізичне і сексуальне насилля, характерні тривалі депресивні стани, напади тривожності, страх доторків, нічні кошмари, почуття ізольованості та низька самооцінка.

Захист слабких членів сім'ї, насамперед дітей, від жорстокої поведінки в сім'ї — одне з головних завдань соціального педагога. Часто діти, що зазнали насилля, залякані або не можуть розповісти про те, що з ними відбувається, через нерозуміння, малолітство, інтелектуально-психічні обмеження або з інших об'єктивних причин. Як правило, такий вид поведінки прихований від оточення. У деяких випадках свідчень жорстокої поведінки (синців, подряпин) не залишається або вони швидко сходять.

Тому необхідно знати безпосередні й опосередковані ознаки жорстокої поведінки в сім'ї з дітьми.

Безпосередні ознаки жорстокої поведінки з дітьми:

- агресивність, дратливість;
- відчуження, байдужість;
- перебільшена поступливість або обережність;
- сексуальна обізнаність (перебільшена не за віком);
- біль у животі невідомої етіології;
- проблеми з їжею (від систематичного переїдання до повної відмови);
- неспокійний сон, кошмари;
- нічне нетримання сечі.

Опосередковані ознаки жорстокої поведінки з дітьми:

- надмірна секретність у взаєминах між дорослим і дитиною;

- страх дитини перед конкретним членом сім'ї, небажання залишатися з ним наодинці;
- дефіцит довіри до дорослих.

Іноді батьки не дозволяють дитині відвідувати школу, а діти, що відвідують школу, практично не беруть участі у шкільних справах, у них мало або зовсім немає друзів, вони відстають у розвитку, погано вчаться. Дитина намагається втекти з дому, здійснити спробу самогубства, бродяжництва, жебрацтва.

Сукупність вищевказаних ознак має стати підставою для серйозного дослідження ситуації у сім'ї. Участь у цій роботі соціального педагога, психолога, лікаря, іноді працівника внутрішніх справ має дати об'єктивну картину того, що відбувається, і допомогти припинити жорстоку поведінку з дитиною. Як правило, в контексті екстреної допомоги виникає необхідність негайного її вилучення із такої сім'ї. Ознаки жорстокості у ставленні до дітей, невиправна поведінка дорослих можуть слугувати приводом для клопотання про позбавлення батьківських прав або притягання до кримінальної відповідальності.

Основні дії соціального педагога у випадках підозри або виявлення сімейної жорстокості:

- первинне діагностування при зверненні, скарзі дитини або оточення чи підозрі щодо жорстокої поведінки з дитиною;
- оцінювання завданої шкоди;
- перша розмова з дитиною;
- перша розмова з батьками.

У випадках жорстокої поведінки в сім'ї спостерігаються загальні тенденції у поведінці її членів. Зазвичай не сама сім'я шукає допомоги, а швидше хтось третій наполягає на допомозі; пропозиції допомоги відхиляються або ж висуваються надто високі вимоги.

Діагностування- це визначення безпосередніх та опосередкованих ознак скоєного насилля над дитиною. Це, насамперед, сліди uszkodжень на тілі у дитини, особливості поведінки дитини (що змінилось) та особливості поведінки дорослих.

Оцінювання завданої шкоди передбачає визначення ступеня небезпеки перебування дитини в сім'ї та дефіцитів батьківського сприйняття. Тут встановлюють, чи загрожує дитині небезпека, від якої вона не зможе захиститися, наскільки дитина може себе захистити і чи потрібна їй зовнішня допомога.

Дефіцити батьківського сприйняття дитини:

- невміння реалістично сприймати дитину;
- нерозуміння потреб дитини;
- невміння встановлювати з нею взаємини;
- недооцінка шкідливих впливів та небезпек для дитини;
- неготовність батьків брати на себе відповідальність за виховання.

Від того, чи готові батьки говорити про проблеми, усвідомлювати й працювати над собою, залежить можливість оновлення стабільних взаємин у сім'ї, відшкодування моральної травми та запобігання майбутньому насиллю як формі поведінки, що застосовувалась у розв'язанні сімейних конфліктів.

На всіх етапах роботи з сім'єю гарантують безпеку дитині через:

- підтримку, турботу про дитину з боку когось із членів сім'ї, школи;
- договір про регулярний контроль з метою переконання, що з дитиною все гаразд;
- регулярне залучення та інтегрування дитини (сімейна терапія, участь у шкільному житті).

Подальша супровідна робота буде орієнтована на стабілізацію сім'ї, оновлення її функціональних зв'язків, нормалізацію взаємин між членами родини та оточенням.

Про визначення поганого емоційного клімату в сім'ї можна говорити тоді, коли про це сам заявляє один із подружжя або коли про серйозні внутрішньо сімейні проблеми свідчать спостереження соціального педагога, психолога, лікаря, які констатують негативні психосоматичні та психоемоційні наслідки сімейного напруження для адаптації і здоров'я дітей.

Конфліктування членів сім'ї може бути зумовлене будь-яким соціальним чи психологічним неблагополуччям. Але зовнішні труднощі - матеріально-економічні обмеження, невпевненість у завтрашньому дні, безробіття - як правило, тільки загострюють внутрішні психологічні проблеми.

Негативні риси особистості (насамперед істеричність, психоастенічність), що були компенсовані у процесі соціалізації або самовиховання, під впливом зовнішніх причин можуть знову актуалізуватися і стати причиною постійних конфліктів. Не меншою проблемою є розбіжності в сімейно-шлюбних настановах і традиціях. Однак у переломні, вузлові моменти розвитку сімейного життя або під впливом зовнішніх труднощів з'ясується, що подружжя дотримується різних моделей сім'ї, у чоловіка і жінки різні погляди на виховання дітей, кожен з них має свої уявлення про емоційні, побутові, фінансові та інші взаємини.

Соціальна робота з такою сім'єю починається з докладного вивчення сімейної проблеми, щодо якої подружжя, зазвичай, має неправильні уявлення; ознайомлення з особистісними особливостями подружжя; уточнення сімейних та шлюбних настанов.

Відповідно сімейна терапія передбачає знаходження компромісу в культурно-змістовій сфері, корекцію накопичених соціально-психологічних стереотипів, набуття навичок неконфліктного спілкування. Таку роботу проводять шляхом індивідуальних бесід та

інтерв'ю, групової психотерапії, рольової драматизації, медіації.

Отже, розглянемо методи, які активно застосовують у соціальній роботі з сім'єю:

„Так-терапія” — аутодіагностична та психокорекційна методика, за допомогою якої конфліктуюче подружжя раціоналізує свої загалом негативні емоційно-психічні взаємини. Пропонують відповісти „так” чи „ні” на низку сформульованих запитань щодо різних аспектів взаємин подружжя. В результаті балансу відповідей за вектором згода-незгодакожен з подружжя може пом'якшити своє ставлення до іншого, якого звик звинувачувати в усіх гріхах, він має можливість визначитися із своїми істинними намірами — чи то покращити взаємини, чи то розлучитися.

Метод „скульптурної групи” — члени сім'ї візуалізують своє уявлення про сімейні взаємини, створюючи скульптурну групу, причому підчас обговорення місця у ній кожного члена сім'ї вони реально оцінюють свою позицію в ній і незбіг своєї оцінки з оцінкою інших. Усвідомлення реальної сімейної проблеми має не тільки діагностичне, а й терапевтичне значення, оскільки виявлена й усвідомлена проблема змушує членів родини переглянути свою поведінку.

Створення геограми сім'ї— на креслення схеми сімейної історії, яка створюється за певними правилами й відображає взаємини у поколіннях прабадьків, батьків і в досліджуваній сім'ї. Цей процес досить захоплюючий. Складання свого генеалогічного дерева є однією з глибинних потреб людини. Під час цієї роботи разом із сімейним терапевтом та за його участю члени сім'ї, які довгий час не спілкувалися, залучаються до спільної діяльності, доповнюючи один одного. Велика кількість вдів або випадків розлучень у нижніх чи бокових гілках „дерева” сім'ї можуть свідчити про негативну біологічну схильність або про наявність спадкових особистіших проблем, що передається через покоління.

Діагностична діяльність має допомогти клієнтам усвідомити й визнати необхідність зміни сімейних взаємини, закріпити мотивацію для тривалої і складної роботи, спрямованої на само зміни, подолання небажаних стереотипів.

Методики маніпулятивного впливу на особистість, яка не бажає залучати свої ресурсні транс формувальні можливості, непродуктивні.

Методика спрямованої зміни— полягає в тому, що член сім'ї, який виявив в іншому члені сім'ї небажані риси чи особливості поведінки, впливає на нього за допомогою емоційного заохочення чи покарання (під покаранням розуміють відсутність заохочення, емоційну холодність). Так, тільки „хороша” поведінка заслуговує на винагороду. Методика відрізняється від звичайних взаємин тим, що вплив на того, ким маніпулюють, відбувається не на раціональному, а на підсвідомому

рівні, причому, за задумом її авторів, індивід за досить короткий час навчиться автоматично добирати форми поведінки, за якими буде винагорода. На жаль, практика використання таких методів у сімейній терапії свідчить про її досить низьку ефективність і навіть контрпродуктивний вплив, насамперед, на самого „маніпулятора”, оскільки замість спонтанних взаємин довіри, відкритості й взаємної підтримки тут культивуються взаємини одностороннього впливу.

Методика сімейної згоди- передбачає рівноправні взаємини (нетреба плутати з громадянсько-правовим шлюбним договором). Вона стосується медіації- посередництва у врегулюванні конфліктів, зокрема сімейних взаємин. Все починається з суб'єктивного виявлення претензій подружжя один до одного і зняття емоційних ярликів: „У нього ніколи немає часу на сім'ю” чи „вона завжди усім не задоволена”. У процесі підготовки ці незмістовні звинувачення слід змінити виявленням конкретних неправильних дій подружжя, фактів. Потім формують мінімальний перелік зобов'язань щодо зміни поведінки обох сторін на певний термін — від місяця до півроку (за короткий час не вдається констатувати зміни поведінки, а тривалий термін не дозволить підбити підсумки, тоді втрачається інтерес до процесу). Цей перелік оформлюється двостороннім договором і підписується подружжям. Зрозуміло, що договір не має юридичної сили та санкцій за його порушення не може бути, але не варто недооцінювати морально-психологічного впливу такого документа. Взяті подружжям на себе зобов'язання мають бути конкретними і такими, які можна перевірити. По закінченні терміну договору подружжя разом із соціальним терапевтом аналізують виконання його умов та за необхідності укладають аналогічну угоду на наступний період. У ній можуть бути вже нові вимоги. З часом присутність соціального працівника стає непотрібною, подружжя набуває навичок самостійного оперування цим методом.

Діагностика в роботі з сім'єю алкоголіка передбачає виявлення основної причини зловживання спиртними напоями та супровідних обставин. Для цього необхідне вивчення особистості всіх членів сім'ї, а також їх соціальної біографії. Причинами зловживання алкоголем можуть бути сімейна схильність, деякі особливості особистісного статусу (нестійкість особистості, інфантилізм, залежність); традиції сімейного або соціального оточення; ілюзорна спроба уникнути, втекти від проблем. Досить часто трапляється сукупність цих трьох причин. Необхідно проаналізувати ситуацію, оскільки інколи не пияцтво є причиною конфліктів у сім'ї, а навпаки, пиячити починають, щоб таким способом (хоча б уявно) подолати конфліктність.

Далі складають програму роботи із залежною особою, її сім'єю, соціальним оточенням. Це лікувальні заходи, консультації, психотерапія та психокорекція, можливо, соціально-трудова реабілітація самого

алкоголіка та його сім'ї. Медична реабілітація осіб, що зловживають алкоголем, до теперішнього часу малоефективна, адже після реабілітації пацієнт повертається у те саме середовище, в якому в нього з'явилась звичка до алкоголю. Сім'я, яка довго існувала в умовах перманентної кризи і виробила певний гомеостаз, вільно чи мимоволі сприяє оновленню згубної звички. Якщо людина не володіє силою волі, то її особистісних ресурсів недостатньо, щоб перешкодити таким тенденціям.

Тому робота з такою сім'єю передбачає формування мотивації клієнта і його сім'ї до безалкогольного образу життя та створення іншої системи взаємин; проведення психокорекційних заходів, спрямованих на виховання особистості, здатної бути господарем своєї долі; введення клієнта в об'єднання, клуби, групи підтримки колишніх алкоголіків або створення такого об'єднання. Однією з ефективних технологій створення сприятливого середовища, що довго підтримує позитивні результати лікування, є рух „Анонімні алкоголіки”, а також програми „Анонімні діти алкоголіків”.

Робота з „важкими” дітьми і підлітками передбачає діагностику сімейної і шкільної ситуації, виявлення первинної соціальної мережі дитини, обов'язковий аналіз її медико-соціального та інтелектуально-психологічного статусу. На основі одержаних даних складають програму роботи з сім'єю учня, розв'язують його шкільні проблеми, залучають його до кращої соціальної мережі. Така програма виконується командою фахівців, до якої входять соціальний педагог, практичний психолог, іноді юрист. Можливе залучення правоохоронних органів, культурних та спортивних, позашкільних центрів.

Під час роботи паралельно організовують:

- соціально-психологічне консультування сім'ї з метою усунення взаємного нерозуміння, непродуктивних видів сімейної взаємодії, конфліктності у взаєминах, соціально-правове консультування, що дозволяє сім'ї усвідомити і навчитися обстоювати свої права у взаєминах із соціальним середовищем;
- педагогічне консультування, а також педагогічну допомогу, яка сприяє подоланню шкільних труднощів дитини;
- психокорекційні заходи, зміни у самооцінці дорослих і дітей;
- усунення негативних стереотипів і вироблення доброзичливого і шанобливого ставлення один до одного. Нерідко така діяльність передбачає і власне соціальні компоненти — наприклад, надання допомоги у працевлаштуванні батьків, покращенні житлових умов (що залежить від спрацьованості й можливостей інших державних служб, органів місцевого самоврядування, соціально-економічної ситуації в країні).

Отже, існує багато видів соціальної роботи з сім'єю, а також технологій корекції сімейних взаємин. Їх вибір визначається як



обставинами конкретної соціальної ситуації, характерологічними рисами клієнтів, так і особистісними рисами фахівця з сімейної терапії, його фаховою підготовкою та методами, яким він віддає перевагу. З часом кожен досвідчений фахівець по-своєму трансформує методики, створює свою комбінацію з кількох форм роботи. Мета роботи соціального педагога — закріплення змін, які сприятимуть бажаній стабілізації сім'ї. На жаль, далеко не всі види сімейних дисфункцій піддаються корекції, і це залежить не тільки від недостатності або неадекватності зусиль фахівця з соціальної роботи. Іноді можна легко передбачити несприятливий прогноз майбутнього сімейного союзу ще до його укладання, а деякі варіанти проблем можна вирішити на ранніх етапах, але вони ускладнюються, якщо їх довго не розв'язувати. Соціальному працівникові не варто перейматися безнадійністю ситуації, яким би чином не загострювалися взаємини між членами родини. Слід пам'ятати, що розв'язання сімейних проблем — це насамперед справа вільного вибору і відповідальної поведінки самих членів сім'ї. Тільки із застосуванням їх вольових зусиль та наполегливості соціальна технологія може принести успіх.

#### **Список використаних джерел**

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально психологические проблемы. - М., 1990. - С. 150-152.
2. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. - М., 1983. - С.40.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. - М., 1980.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер с англ. - М., 1986. - С.242-243.
5. Бодалев А.А. Личность и общение. - М.: Педагогика, 1983. - С.65,189.
6. Бодалев А.А. Психология общения. - М.: Педагогика, 1987. - 103 с.
7. Паниотто В.И. Структура межличностных отношений. - 1975. - С.80-95.
8. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассников. - М., 1979. - С.34-37.

The features of stabilizing of domestic mutual relations and technology of social patronage of families are examined in the article.

**Keywords:** cruel conduct, stabilizing of domestic mutual relations, conflict of family members, domestic проблеми, method, diagnostic work, socialpsychological advising of family.

*Отримано 22.01.2010*

УДК364-78:061.2

***В.М. Петренко  
К.А. Абрамова***

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РОБОТІ З ДИТЯЧИМИ ТА МОЛОДІЖНИМИ ГРОМАДСЬКИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ**

У статті особлива увага звертається на проблеми формування активної соціальної позиції учнівської та студентської молоді в умовах демократизації українського суспільства, аналізуються особливості інноваційних соціально-педагогічних технологій з формування політичної свідомості і активності молоді. Автори розглядають питання політичної соціалізації дітей та молоді, процеси формування та проявів громадської активності.

**Ключові слова:** громадська активність, інноваційні технології, соціальна активність.

У процесі розвитку та розбудови українського громадянського суспільства, актуальною стає проблема виховання автономної особистості, здатної самостійно брати участь у суспільних справах. Процес становлення незалежної держави висуває потребу в новому аналізі проблем, пов'язаних із свідомістю і поведінкою різних вікових і соціальних груп населення. У цьому процесі особливого значення набуває формування соціальної активності дітей та молоді. Майбутнє держави, її місце в сучасному світі визначається не лише економічним потенціалом, але й свідомим ставленням молодого покоління, зокрема учнівської молоді, до політичних процесів в умовах трансформації суспільства [2]. Учнівська та студентська молодь є найбільш мобільною соціальною групою, вона швидко політизується, бере участь у політичній діяльності. Однак недостатня сформованість політичної культури, відсутність життєвого досвіду, політичних навичок у молоді призводить до впадання у крайнощі. Це обумовлює необхідність вивчення мотивів і умов, які спонукають до громадської активності [2]; дослідження процесу політичної соціалізації людини протягом її життя.

Говорячи про громадську активність молоді та про процес формування у неї громадської та політичної свідомості потрібно згадати про поняття „громадянське суспільство”, яке є центральним і визначає рівень розвитку демократії держави. За визначенням О. Раймова, громадянське суспільство - це своєрідний соціальний простір, у якому люди пов'язані та взаємодіють між собою як індивіди, незалежні як один від одного, так і від держави. Це система забезпечення життєдіяльності

соціальної, соціокультурної та духовної сфер, їх відтворення і передачі від покоління до покоління, система самостійних і духовних сфер, їх відтворення і передачі від покоління до покоління, система самостійних і незалежних від держави суспільних інститутів та відносин, покликаних забезпечити умови для самореалізації окремих індивідів і колективів, реалізація приватних інтересів і потреб [5].

У громадянському суспільстві особистість розглядається як загально визнана цінність. Особистість характеризується набором цінностей, які передаються від покоління до покоління через суспільну свідомість і підсвідомість. У процесі історичної передачі цінностей і норм формуються риси етнічного характеру народу, його менталітет. Якщо виходити з того, що головною діючою особою суспільства є конкретна вільна, автономна людина, то вся сукупність людських відносин і відповідних інститутів, які опосередковують приватне життя і через які вона задовольняє свої потреби та інтереси, і є громадянським суспільством. Громадянство - це не лише і не стільки юридично-правовий стан, не щось вічне, раз і назавжди дане та незмінне, а основоположний факт соціального розвитку [5].

Свою увагу на проблему формування громадянської активності та політичної діяльності учнівської молоді звертали як зарубіжні, так і вітчизняні педагоги, психологи та соціологи, а саме: К. Левін, М. Вебер, М. Пейн, Ш. Амонашвілі, Ф. Гідцінс, Г. Тард, Е. Шестопал, А. Колодій, А. Макаренко, В. Кремінь, Д. Пенішкевич, А. Капська, В. Іванов, Є. Головаха та інші.

Метою статті є розкриття значення інноваційних соціальних технологій в роботі соціального працівника та соціального педагога з формування громадянської активності студентської та учнівської молоді.

Важливе місце у процесі формування всебічно розвиненої молоді посідає не тільки вчитель, класний керівник, але і соціальний педагог. Соціальний педагог виступає проміжною ланкою в таких системах, як „учень - школа - батьки - громадськість”. І залежно від того, як працюватиме педагог так і буде працювати дана система. Проблеми цілісного розвитку особистості учня у цій системі, протягом усіх років його навчання в школі вирішуються в залежності від того які завдання поставили педагоги, та які стратегії їх вирішення вони обирають.

Звичка приймати самостійні рішення розвиває внутрішню потребу моральної поведінки без примусу ззовні. Оцінка поведінки на основі аналізу мотивів, що вплинули на рішення діяти так чи інакше, стимулює школяра до обміркованих дій. Здатність розмірковувати, перш ніж діяти, стимулює школяра до обміркованих дій.

При стабільному суспільному розвитку соціальна активність молоді зумовлена її перехідним станом і доступ до соціальних ролей

закономірно пов'язаний з процесом дорослішання. При соціальних потрясіннях відбувається зміна ролі молоді. Маргінальність, перехідність, відсутність життєвої вкоріненості спонукає її до активності, агресивності, афективного емоційного сприйняття дійсності, екстремізму та радикалізму в думках і поведінці [2].

Громадська активність людини до певної міри може задовольняти деякі базові потреби, зокрема - у спілкуванні, у свободі, у самозбереженні та самостверженості. Отже, політичну поведінку особистості визначають як соціальні, так і психологічні фактори. До соціальних можна віднести оточення, яке або нав'язує типову поведінку, або, якщо воно є пластичним, дає можливість індивіду діяти самостійно [2].

Для аналізу факторів, які впливають на формування і розвиток психологічної готовності молоді до громадянської активності, можна виділити її структуру. Вона включає в себе: позитивне ставлення до громадянської активності як до діяльності; наявність установки до реалізації громадянської активності; необхідні для такого виду діяльності риси характеру; когнітивний компонент (знання, уміння, навик); емоційно - вольовий компонент [1].

Саме позитивне ставлення молоді до громадянської активності і наявність відповідних установок і є тими факторами, що визначають та направляють її поведінку.

Ефективність діяльності спеціаліста з соціальної роботи залежить від наявності знань теоретичних основ технології соціальної роботи з різними групами населення, особливо з дітьми та молоддю. Високому рівню професіоналізму соціального педагога сприяє наявність навиків впровадження соціальних інновацій в практику, проведення соціальної експертизи, а також навиків управлінської та організаторської діяльності.

Тобто, питання про використання соціальних технологій в діяльності соціального педагога є актуальним. Основне призначення будь-якої технології - це регулювання процесів завдяки специфічним засобам. Процес відображає динаміку стану предмета або явища під впливом зовнішніх та внутрішніх факторів. Тоді соціальну технологію слід розглядати як алгоритм діяльності, в результаті якої досягається певна мета, або трансформується об'єкт впливу.

Структура будь-якої технології визначається наявністю науково-обґрунтованої програми, згідно з якою розв'язується дана проблема, заданого алгоритму як системи послідовних операцій на шляху досягнення мети, певного стандарту діяльності як критерію успішності [4].

В рамках реалізації державних та регіональних програм соціальної роботи з різними категоріями дітей та молоді передбачено формування у них громадської активності та політичної соціалізації. Важливими для

політичної соціалізації особи є участь в діяльності дитячих, юнацьких, молодіжних громадських організацій. Адже великий вплив на соціалізацію особи мають її соціальне походження та оточення.

Первинна соціалізація особи відбувається в сім'ї, де закладаються основи її політичних поглядів та уподобань. Батьки і старші члени сім'ї передають дитині не тільки певні політичні знання й погляди, а й приклади громадянської поведінки. Сімейний вплив значною мірою залежить від соціальної приналежності батьків і місця соціальних спільностей, до яких вони належать, у суспільній ієрархії, від рівня життя сім'ї, ступеня усвідомлення дорослими членами сім'ї свого реального суспільного становища та шляхів його зміни. Він відіграє важливу роль у формуванні таких важливих для політичної діяльності рис особи, як здатність до узгодження дій, уміння обговорювати спірні питання, доходити в них згоди, наявність чи відсутність агресивних тенденцій тощо [6].

Якщо вплив сім'ї збігається з дією інших чинників політичної соціалізації, то процес соціалізації розвивається гармонійно. І навпаки, відхилення впливів таїть у собі зародок конфліктів, загрозу непристосованості особи до політичного оточення.

Об'єктивною умовою існування особи і чинником її соціалізації є соціальне оточення. У міру дорослішання підлітка сила сімейного впливу послаблюється, натомість зростає значення оточення, яким є група ровесників. Вона створює можливість не тільки для засвоєння і вираження чужих, як це відбувається в сім'ї, а й для формування і вираження власних поглядів шляхом порівняння їх з поглядами інших [6].

Політичне виховання і навчання дітей значною мірою відбувається в школі, період перебування в якій становить вторинну політичну соціалізацію. За цей час дитина вивчає основні, загальноновизнані в суспільстві цінності й погляди, набуває початкового досвіду соціальної практики, особливо через участь у діяльності дитячих організацій [6].

Сьогодні все частіше ми можемо побачити, що в загальноосвітніх школах України діє та розвивається учнівське самоврядування (учнівські ради, шкільні парламенти та ін.). Зокрема, в м. Чернівці чимало шкіл позитивно підтримують таку форму роботи із активною та цілеспрямованою учнівською молоддю. Учнівське самоврядування в першу чергу дає змогу дитині реалізувати свій творчий потенціал, розвинути свої лідерські та комунікативні якості, а також дає змогу зрозуміти дитині та сформувану свою громадянську позицію та політичну активність.

Із самого визначення слова самоврядування ми бачимо, що це певний прояв власної активності людини, її бажання діяти та творити (учнівські ради, шкільний парламент, та ін.). Але для того, щоб орган

учнівського самоврядування діяв не лише формально соціальний педагог повинен виступати посередником між учнем і соціумом.

За умови більш детального аналізу посередництва можна виділити декілька напрямів його здійснення: між учнем і різноманітними структурами й установами; між учнем та вчителями і вихователями; між дитиною та батьками; між учнем та іншими спеціалістами, які залучаються до вирішення виховних та навчальних проблем учня (тренери, керівники гуртків тощо); між учнем та різними групами ровесників, молодіжними групами тощо.

У зв'язку із цим актуальним є взаємодія державних структур з громадськими організаціями. Актуальність взаємодії полягає в наступному: по-перше - взаємодія є інструментом розвитку територіальної громади, відображає динаміку участі організованих груп населення, які через ідеї громадської або благодійної діяльності опікуються інтересами, погребами сімей, дітей, молоді, що перебувають в складних життєвих ситуаціях; по-друге - спектр соціальних проблем є досить великим. Громадські, благодійні організації більш гнучкі, більш індивідуалізовані стосовно запитів, потреб людини порівняно зі структурами влади. Позитивний потенціал гнучкості дозволяє адаптувати міжнародний досвід; по-третє - розвиваються складові інноваційного, пошукового потенціалу індивідуальної, групової, адресної соціальної підтримки, різним групам населення[3].

Прикладом може бути співпраця органів виконавчої влади, соціальних служб із громадськими в м. Чернівці. Всі учні та студенти міста можуть проявити свою громадську активність в таких структурних підрозділах молодіжного самоврядування як Чернівецька Міська Учнівецька Рада (ЧМУР) та Чернівецький Міський Студентський Парламент (ЧМСП). Неодноразово учасники учнівської ради закінчивши школи і вступаючи у вищі початкові заклади стають членами студентського парламенту. І багато депутатів міського учнівського парламенту минулих скликань тепер займають посади у різних політичних та громадських організаціях, стали волонтерами в центрі соціальної допомоги, здобули фах соціологів та політологів. Перший голова міської учнівської ради Володимир Бешлей вже відпрацював одне скликання у Першотравневій районній раді, нині є депутатом Чернівецької міської ради.

Чернівецька Міська Учнівецька Рада (далі ЧМУР) сприяє розвитку громадської ініціативи в учнів загальноосвітніх навчальних закладів міста Чернівці, задоволенню та захисту законних прав та інтересів своїх членів та всіх учнів міста. Як міський орган учнівського самоврядування діє з 2001 року. Основним завданням ЧМУР є залучення учнівської молоді до учнівського самоврядування, обмін досвідом між депутатами

ЧМУР різних скликань, підтримка партнерських стосунків з учнівськими парламентами, радами та громадськими організаціями інших міст. ЧМУР поділяється на постійні комітети, які проводять різноманітні заходи для учнів м. Чернівці.

В усіх вузах міста діють органи студентського самоврядування. На міському рівні інтереси чернівецького студентства представляє Міський Студентський Парламент (ЧМСП), який був заснований у травні 2000 року. Студентське самоврядування є органом управління та втілення у життя основних напрямів життєдіяльності навчального закладу. Головною його метою є захист соціальних, економічних інтересів та прав студентів міста, сприяння гармонійному розвитку особистості студента, формування у нього навичок майбутнього організатора, керівника, спеціаліста.

Успіх діяльності громадської організації залежить від лідера, його особистісних якостей, професійної підготовки. В рамках програми взаємодії державних служб для сім'ї, дітей та молоді передбачено навчання лідерів молодіжних громадських організацій, серед різноманітних форм, які сприяють вихованню громадської активності молодих лідерів є проведення літніх табірних зборів. Так, при обласному ЦСССДМ з 1998 року діє наметовий табір „Арніка” в урочищі „Лужки” Вижицького району, на базі якого організовуються зміни для волонтерів та членів молодіжних громадських організацій, депутатів ЧМУР.

З 2005 року при міському центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді організовано роботу літнього наметового табору „Ойкос” в урочищі „Стебник” селища Берегомет Вижицького району Чернівецької області. Щорічно тут проводяться зміни для лідерів дитячих і студентських молодіжних організацій. Протягом тижня для молодіжних лідерів проводяться тренінгові заняття, обмін досвідом з активістами сусідніх областей.

Отже, для кожного виду соціально-педагогічної діяльності створена особиста соціальна технологія. Тільки соціальні технології відкривають можливість покращень соціальних умов життєдіяльності людей, забезпечення взаємозв'язку економічного прогресу з соціальним, розв'язку морально-етичних задач розвитку суспільства та особистості, зокрема формування громадської активності молоді.

### **Список використаних джерел**

1. Гусева А.В. Роль мотивації в формуванні и розвитку активного громадянського поведіння індивіда / А.В. Гусева // Практична психологія та соціальна робота. - 2008. - №10 - С. 75-77.

2. Корнієнко І.Є. Учнівська молодь і соціально-психологічні аспекти політичної діяльності // Практична психологія та соціальна робота. - 1999.-№1,- С. 35-37.
3. Соціальна робота в Україні. Навч. посібник. / І.Д. Зверева та ін. - К.: Наук. Світ. - 2003. - 234 с.
4. Технологии социальной работы / Под ред. Е.И. Холостовой. - М, 2000. - 440 с.
5. Політичний менеджмент. №5, 2004. - С. 58-61.
6. Шляхтун П.П. Політологія (теорія та історія політичної науки). - К.: „Либідь”, 2002 р.

In the article special attention is paid to the problems of the formation of the active social position of pupils and student youth under the conditions of the democratization of Ukrainian society, are analyzed the special features of innovation social-pedagogical technologies on the formation of political activity of young people. The authors reveal questions of the political socialization of children and young people, processes of formation and manifestation of public activity.

**Keywords:** public activity, innovation technologies, social activity.

*Отримано 29.01.2010*

**УДК 373.5.015.31:17.022.1**

*О.А. Попов*

### **СТРАТЕГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

У статті визначено поняття шкільна дезадаптація, основні типи дитячо-підліткової дезадаптації, охарактеризовано стратегії соціально-педагогічної профілактики дезадаптації підлітків в загальноосвітніх навчальних закладах.

**Ключові слова:** шкільна дезадаптація, типи дитячо-підліткової дезадаптації, соціально-педагогічна профілактична діяльність, стратегія соціально-педагогічної профілактики.



**Постановка проблеми.** Підлітковий вік - це період стрімкого фізіологічного, психічного розвитку людини, під час якого активно формується її особистість, образ „Я”, її світоглядні уявлення, власне відбувається перехід від дитинства до дорослості. Пошук свого місця в світі, соціальної ідентичності часто супроводжується конфліктами з оточуючими, внутрішньоособистісними суперечностями, прагнення здаватись дорослішим нерідко призводить до наслідування негативних зразків поведінки, виявів девіантності що безперечно впливає на процес соціальної адаптації підлітків. Саме тому в цьому віці у школярів часто діагностується дезадаптованість. Ще більш важливими означені аспекти є в умовах складної соціально-економічної ситуації в нашій державі, тривалого процесу реформування системи загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, внаслідок чого превентивна робота з дітьми та підлітками в них може проводитись не належному рівні. Все це зумовлює необхідність впровадження в роботу навчально-виховних закладів стратегій комплексної соціально-педагогічної профілактики дезадаптованості підлітків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми дезадаптації дітей та підлітків присвячено численні наукові дослідження, публікації. Зокрема, патогенну дезадаптацію досліджували Голдберг Д., Зіглер Є., Ходап Р., Кузнецов В.М., Чернявський В.М. тощо, питанням психокорекції психосоціальної дезадаптації присвячені праці Кочетова А.І., Вербинської І.І., Пір'єва Р.Д., Лепушневої Р.Д., Капської А.Й., Пінчука І.М., Піхтіної Н.П., Трубавіної І.М. тощо. Вивченню соціальної дезадаптації дітей та підлітків присвяченні роботи Кочетова А.І., Новослова А.С., Б. Маршиніна, І.Ф. Дем'янєвої, Л.В. Дзюбка, Балакіревої О.М., Максимової Н.Ю. тощо [2, С. 198].

Теоретико-методичні і науково-практичні основи соціально-педагогічної профілактики були закладені у дослідженнях вітчизняних педагогів (О. Безпалько, Т. Воронцова, Т. Журавель, І. Зверєва, Капська, В. Лютий, Т. Лях, В. Оржеховська, І. Пінчук, О. Пилипенко, Пономаренко, В. Сановська, Л. Шипіцина), психологів (Л. Бутузова, Ю. Калашников, Б. Лазоренко, Н. Сирота), медиків (Б. Ворник, І. Ільїнська, В. Покровський, О. Пурік, А. Щербинська та ін.), соціологів (О. Артюх, О. Балакірева, М. Варбан, Ю. Галустян) [3, С. 279].

Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць присвячених дезадаптованості дітей та підлітків та її профілактиці, особливої уваги потребує проблема впровадження в роботу загальноосвітніх навчальних закладів, як одного з провідних інститутів соціалізації особистості, стратегій соціально-педагогічної діяльності з профілактики дезадаптованості підлітків.

**Формулювання цілей статті.** У зв'язку з цим, завданнями даної статті є визначення поняття „шкільна дезадаптація”, типів дитячо-підліткової дезадаптації та виділення основних стратегій соціально-педагогічної профілактики дезадаптації підлітків в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

**Виклад основного матеріалу.** Дезадаптація підлітків має об'єктивний та суб'єктивний вияви. Об'єктивно вона виявляється в обмеженні здатності дитини виконувати соціальні функції, розриві соціальних зв'язків і взаємодії з людьми, у порушенні норм моралі і права, асоціальних формах поведінки. Суб'єктивно дезадаптація виявляється у деформації системи внутрішньої регуляції, ціннісних орієнтацій, атитюдів [1, С. 54].

Залежно від характеру і природи Белічева С.А. виділяє три основні типи дитячо-підліткової дезадаптації:

- I. Патогенна дезадаптація викликається відхиленнями, патологіями психічного розвитку, нервово-психічними захворюваннями, в основі яких лежать функціонально-органічні ураження нервової системи.
- II. Психосоціальна дезадаптація характеризується певною нестандартністю поведінки, важковиховуваністю, що викликається статево-віковими і індивідуально-психологічними особливостями дитини: риси характеру, неадекватна самооцінка, порушення емоційно-вольової і комунікативної сфери, комплекси, фобії, тривожність, агресивність тощо.
- III. Соціальна дезадаптація проявляється у порушенні норм моралі і права, у асоціальній поведінці і деформації системи внутрішньої регуляції [2, С. 198].

Залежно від глибини деформації процесу соціалізації можна виділити дві стадії соціальної дезадаптації: педагогічної занедбаності (шкільна дезадаптація) та соціальної занедбаності.

Шкільна дезадаптація - невідповідність психофізіологічного і соціопсихологічного стану дитини вимогам шкільного навчання, при яких оволодіння знаннями, вміннями та навичками значно ускладнюється або стає неможливим. Дану групу складають педагогічно занедбані діти та діти з недостатньою навчальністю. Педагогічна занедбаність - відхилення у свідомості та поведінці, які мають стійкий характер і викликані педагогічними причинами. Педагогічно занедбані діти відрізняються низьким рівнем шкільної успішності, схильністю до конфліктів та нездатністю гальмувати свої негативні емоції. Низька шкільна успішність є результатом дефіциту навчально-виховного впливу на ранніх стадіях розвитку, низького освітнього рівня батьків та їх педагогічної некомпетентності, асоціальності тощо; небажанням

вчитися, незацікавленості процесом навчання, негативним ставленням до школи та вчителів.

Недостатня навчальність - різнорідна група розладів базових психологічних процесів, які виявляються у значних ускладненнях з набуттям і застосуванням навчальних знань, вмінь та навичок. Виявляється у вигляді явної невідповідності між віком та рівнем здібностей в одній чи декількох областях навчальних досягнень. Діти з недостатньою навчальністю мають низьку шкільну успішність через нездатність до навчання в силу різних психофізіологічних причин. Супутньою проблемою дітей з недостатньою навчальністю є дефіцит соціальних навичок, який в подальшому може призвести до соціальної занедбаності.

Соціальна занедбаність - відхилення від норми у свідомості і поведінці, мають стійкий характер і викликані соціально-педагогічними та психологічними причинами.

Соціально-педагогічна дезадаптація є наслідком невідповідності потреб особистості обмежувачим вимогам соціального середовища. Виникає там, де створюються деформаційні умови соціалізації та індивідуалізації особистості підлітка. Механізмом дезадаптації є взаємодія несприятливих зовнішніх умов (недосконалість шкільної системи, сімейне неблагополуччя тощо) з певними прогалинами та викривленнями в психіці підлітка (симбіоз об'єктивних і суб'єктивних елементів) [1, С. 54-56].

Збільшення кількості підлітків, які відчувають труднощі в процесах соціалізації та соціальної адаптації, значна детермінованість цих процесів шкільним мікросередовищем зумовлюють необхідність вдосконалення системи профілактичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах.

Здійснення профілактичної роботи у школах, ліцеях, гімназіях є прерогативою соціального педагога та психолога у співпраці з учителями, батьками, працівниками соціальних служб. При цьому обов'язково повинні враховуватись психологічні, індивідуальні та вікові особливості підлітків, з якими проводиться робота.

Соціально-педагогічна профілактична діяльність спрямована на конкретну дитину, що допомагає у вирішенні її індивідуальних проблем шляхом вивчення особистості дитини і її оточуючого середовища, пошук адекватних способів спілкування з дитиною, виявлення засобів допомоги дитині самостійно вирішувати свої проблеми [4].

Об'єктом профілактичної діяльності соціального педагога є все шкільне середовище. Її цілі досягаються через використання різних стратегій дій: інформаційних, освітніх, альтернативної діяльності, раннього втручання, зміни правил, зміни середовища.

Інформаційна стратегія - метою діяльності є інформування учнів про наслідки девіантної, ризикованої поведінки і сприяння здійсненню ними раціональних виборів моделей поведінки. Стратегія заснована на ідеї, що знання про механізми і наслідки, наприклад раннього вживання алкогольних напоїв чи сексуальної активності може впливати на зміну позицій і дій молоді. Ця стратегія є малодієвою, якщо не доповнюється іншими. Для того щоб інформаційні стратегії мали попереджувальне значення вони повинні відповідати багатьом вимогам. Важливою є сама особистість, того хто здійснює профілактику, наявність зворотнього зв'язку з класом, довіри учнів. Інформація має бути ретельно підбраною, подаватися відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів, нею не повинні залякувати учнів. Інформаційна стратегія реалізується за допомогою мінілекцій, тематичних бесід, дискусій, демонстрування фільмів, роздавання буклетів, листівок, наклеюєк.

Освітня стратегія - метою дій є допомога в розвитку важливих психологічних і соціальних умінь і навичок, таких як уміння налагоджувати контакти з іншими людьми, долати стресові ситуації, розв'язувати конфлікти, протистояти груповому тиску. Освітня стратегія робить наголос на уміннях здійснення раціонального вибору, захисту власних поглядів, розвитку акцептації, формуванні особистості, що має власні погляди і переконання, веде здоровий спосіб життя, яка приймає свою само ідентичність та вміє допомагати іншим. Освітні стратегії реалізуються за допомогою психолого-навчальних вправ і ігор, навчання, тренінги.

Стратегія альтернатив - її метою є допомога в задоволенні потреб успіху, соціальної приналежності через виконання позитивної діяльності, яка є альтернативою до ризикованої поведінки (вживання алкогольних напоїв, наркотичних речовин, агресія). Ця стратегія реалізується через об'єднання зусиль школи і сім'ї. Обидва середовища повинні однаково розвивати, формувати інтереси підлітків, пропонувати альтернативні/здорові способи проведення вільного часу. При застосуванні цієї стратегії дій дуже важливою є моделююча роль дорослих. Стратегії альтернатив в профілактичній роботі повинні допомогти молоді реалізувати свою зацікавленість і життєві цілі в суспільно прийнятний і корисний спосіб. Особливу ефективність ця стратегія має при роботі з дезадаптованими, педагогічно-занедбаними підлітками. Вона демонструє підліткам, що можна реалізувати їх потреби в активному способі життя, успіхові, досягати особистісних цілей різними шляхами, не обов'язково небезпечними, ризикованими. Профілактичні заняття, що реалізуються у рамках стратегії

альтернатив, дозволяють також отримати цінні, додаткові відомості про учнів а також вказівки до подальшої профілактичної роботи.

Школа, як один з провідних інститутів соціалізації, може і повинна в своїй виховній і профілактичній програмі, запропонувати широкий вибір альтернативних діяльностей. Це може бути системна діяльність протягом цілого року (тоді їх ефективність найвища), наприклад молодіжні клуби, інтернет-об'єднання, гуртки за інтересами, профілактична діяльність шкільної бібліотеки, скаутизм чи пластуство, спортивні гуртки. Серед циклічних дій, які реалізуються кілька разів в році, школа може запланувати участь в різних акціях, кампаніях, екскурсіях. До них належить також організація святкувань, змагань, розіграшів чи тематичних вечорів.

Стратегія інтервенції - її метою є допомога окремим учням в соціальній ідентифікації і вирішенні конкретної кризової ситуації. Як правило вона стосується профілактики першого та другого рівня, тобто груп підвищеного і високого ризику). Така стратегія вимагає від соціальних педагогів, психологів професійних знань, відповідних особистісних якостей а також залучення до співпраці родичів.

Стратегія зміни середовища - метою є вплив на все середовище, в якому перебуває дитина, в такий спосіб, щоб спровокувати його до змін та/чи підсилити соціальні і психологічні вміння та навички, набуті учнями при використанні освітньої стратегії. Стратегії зміни середовища повинні залучати до співпраці і сімейне середовище. Напрямок роботи з батьками включає їх освіту, співпрацю а також розподіл відповідальності за профілактично-виховні завдання, що реалізуються. Впливи на середовище ровесників, то головним чином робота з молодіжними лідерами з приводу організації самопомоги.

Стратегія зміни правил - вона стосується ситуації, коли учні вчиняють певні дисфункціональні дії, а особливо, коли починають експериментувати з ризикованою поведінкою. Ціль стратегії допомогти окремим учням у вирішенні конкретної ситуації і відійти від розпочатих дисфункціональних дій. Стратегії зміни правил реалізуються через впровадження певних правил, процедур і індивідуальних контрактів, постачання інформації про можливості отримання подальшої допомоги [5, 8. 8-9].

Реалізуючи профілактичну програму з використанням означених стратегій, слід пам'ятати про обов'язковість проведення оцінювання діяльності, з метою визначення ефективності досягнення поставлених цілей і можливої її корекції.

**Висновки і перспективи подальших розвідок.** Значна кількість дезадаптованих школярів в нашій державі і тенденція до зростання їх числа обумовлюють необхідність проведення спеціальних

профілактичних заходів з такими школярами в системі загальноосвітніх навчальних закладів. Цілі профілактичної діяльності соціального педагога, як правило, досягаються через використання різних соціально-педагогічних стратегій. В статті здійснено їх загальний аналіз, проте доцільним видається проведення подальшого дослідження з метою конкретизації стратегій, форм та методів соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, спрямованої на профілактику дезадаптованості дітей та підлітків.

### **Список використаних джерел**

1. Докторович М.О. Технологія роботи соціального педагога з дезадаптованими підлітками / М.О. Докторович // Вісник Черкаського університету. Науковий журнал. - Випуск 144. Серія педагогічні науки. - Черкаси, 2008. - С. 53-58.
2. Коляденко С.М. Зародження і розвиток пенітенціарної системи для неповнолітніх у XIX - поч. XX століття / С.М. Коляденко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. — Випуск 13. - Житомир, 2003. - С. 198-200.
3. Лях В.В. Стратегії та моделі профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі / В.В. Лях // Наукові праці Донецького національного технічного університету. - Випуск 3. Серія педагогіка, психологія і соціологія. - Донецьк, 2009. - С. 279-283.
4. Співак В.І. Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки / В.І. Співак // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка. - Випуск 11. Серія соціально-педагогічна. - Кам'янець-Подільський, 2009.
5. Bozena Gwizdek, Elzbieta Sohys Szkolny program profilaktyki. Strategie//Remedium. - 2003. - Marzec. - S. 8-9.

The basic types of children disadaptation and the concept of school disadaptation are defined in this article. Also the basic prophylactic strategies of adolescent disadaptation in conditions of school are described.

**Keywords:** school disadaptation, types of children disadaptation, social-pedagogical profilactic activity, strategy of social-pedagogical prevention.

*Отримано 24.01.2010*

УДК 37.042

Г.А. Рідкодубська

## ОСОБЛИВОСТІ ПРЕВЕНТИВНИХ ЗАХОДІВ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ

В статті розглядаються теоретичні основи особливостей реалізації основних заходів попередження девіантної поведінки молодшої людини. Автор розглядає основні методи, форми превентивних заходів девіантної поведінки молодшої людини.

**Ключові слова:** девіантна поведінка, методи профілактики девіантної поведінки, форми профілактики девіантної поведінки.

**Вступ.** Трансформаційні зміни у соціокультурному просторі зумовлюють їх у поведінкових механізмах всіх верств населення. Динаміка зростання кількості молодих людей з девіантною поведінкою та урізноманітнення форм девіацій за останнє десятиліття не лише доводить складність, глибину, цієї проблеми, а й підтверджує недосконалість здійснюваних превентивних заходів. Як відомо, одним з основних завдань соціального педагога є визначення основних напрямків відновлення процесу соціалізації особистості, розробка профілактичних, корекційних заходів - виховного характеру. Дуалістичний характер будь-якої системи національної освіти полягає з одного боку, у збереженні національної культури, з іншого - в адекватному оновленні, спрямованому на підготовку особистості до життя в динамічному, взаємозалежному світі, де соціальний педагог повинен аналізувати соціально-педагогічну, політичну, економічну дійсність, висуваючи та апробовуючи нові технології взаємодії соціально-педагогічної роботи, в основі яких лежить толерантність, гуманізм, високий рівень професійних знань, умінь та навичок.

**Мета статті:** проаналізувати основні превентивні методи, шляхи та засоби девіантної поведінки.

**Завдання дослідження:** теоретично обґрунтувати особливості профілактичних заходів девіантної поведінки особистості.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз соціально-педагогічної літератури дозволяє нам зробити висновок про наявність низки як фундаментальних (Л. Міщик, В. Сластьонін, А. Капська, В. Ковальчук, О. Тюпня, С. Харченко та ін.), так і прикладних досліджень (І. Бех, А. Бойко, О. Киричук та ін.) виконання функції превенції девіантної поведінки у суспільстві.

Наукові доробки М. Алемаскіна, В. Баженова, А. Белкіна, В. Гіндикіна, С. Зінченко присвячено методам та шляхам попередження та подолання конфліктних ситуацій у дитячому середовищі та у міжособистісних взаєминах між дорослими та дітьми. Напрями навчально-виховної роботи, психолого-педагогічної корекції, реабілітації аналізуються в роботах С. Белічева, З. Зайцева, Л. Зюбіна, Ю. Клейберга, Н. Максимова, В. Оржеховської.

Актуальність проблеми дослідження визначається протиріччями між вимогами, які висуваються сучасним суспільством щодо профілактики девіантної поведінки, і реальним рівнем готовності фахівця до здійснення такої взаємодії, а також недостатньою розробленістю педагогічних умов ефективного виконання заходів превенції девіантної поведінки.

Молодь є найактивнішим психологічним суб'єктом і тому прояви соціальне неприйнятної поведінки найвиразніше проявляється саме у них. В віці, коли несформований стійкий світогляд, особи найбільше піддаються зовнішньому впливу. Сприймаючи інтереси, погляди оточуючих, вони обирають, всотують їх у себе і в подальшому керуються ними. З розвитком девіантної поведінки у молоді все більше затуплюються позитивні відчуття і вона може стати резервом для майбутньої злочинності. Поняття норми імпліцитно містить у собі можливість відхилень від неї. Власне кажучи, говорити про нормативну поведінку можливо лише на тлі якоїсь іншої, ненормативної, такої, що відхиляється від норми, отже, є соціальне небажаною і, відповідно, соціальне не схвалюваною. Ступінь соціальної „незручності” різних видів ненормативної поведінки різниться - від таких, що викликають осуд найближчого соціального оточення, до вчинення тяжких злочинів, покарання за які передбачає повну ізоляцію особи від суспільства. Тому своєчасна, якомога більш рання профілактика схильності молоді до девіантної поведінки, потребує сукупних зусиль теорії і практики. Людина як особистість формується під впливом системи соціальних відносин, у яку вона включена; цей процес детермінується сукупністю соціальних норм, чинних на даний момент у суспільстві. Таким чином, соціальні норми є вимогами (правилами) суспільства щодо поведінки особистості, визначаючи характер, а також межі можливих і припустимих її проявів. Нормативна регуляція характеризується, перш за все, специфікою об'єкта регулювання: їй підлягають лише ті види індивідуальної поведінки, які мають масовий характер. До таких видів поведінки пред'являються певні вимоги, що виражають відповідну суспільну потребу, причому виконання цих вимог не може бути забезпечено іншими формами соціальної, економічної, психологічної детермінації. [3, с.45] Нормативна регуляція характеризується також



наявністю методів і засобів, якими особи стимулюються до виконання відповідних вимог. Такими, зокрема, є різні форми соціального контролю за індивідуальною поведінкою. Нарешті, нормативна регуляція передбачає наявність ціннісно-нормативної свідомості. Для людського суспільства характерна більш-менш стійка впорядкованість суспільних відносин, відповідна потребам суспільства у цілому чи домінуючих груп. Така впорядкованість досягається у результаті встановлення і дії соціальних норм, у яких закладено відповідний вид поведінки, її форму і характер взаємовідношень. Суспільні вимоги до особи, виражені у нормі, регламентують соціальну поведінку з різним ступенем деталізації:

- а) жорстко визначається модель поведінки, конкретний варіант діянь;
- б) визначається лише принципи, яким належить керуватися при виборі конкретного варіанту діянь;
- в) визначається лише загальна мета, для досягнення якої особа сама обирає засоби її здійснення [1, с.19].

Ці вихідні положення слугують орієнтиром на нормативну поведінку у конкретній ситуації. Тому важливо розглянути основні поняття і теорії щодо девіантної поведінки, основні підходи до розуміння, зрозуміти її сутність та фактори, які, як каталізатори, впливають на динаміку даної поведінки. На цих знань і виявити найефективніші шляхи до профілактики, недопущення виникнення основ „поведінки відхилення” з метою стабілізації соціального середовища в моральному та правовому плані.

Суспільство, з одного боку, орієнтує індивіда на конформну поведінку, що є умовою соціальної стабільності, а з іншого боку - об'єктивно вимагає від нього ініціативності, тобто виходу за рамки загальноприйнятих стандартів. Тому соціалізація особистості завжди містить у собі елементи як конформізму, так і неконформізму.

Для попередження відхилень у поведінці використовують різноманітні методи, які спрямовані на позитивне сприйняття навколишнього світу. Традиційно суспільство боролось з соціальними відхиленнями за допомогою посилення покарань та соціального контролю за особами, яким вона властива, аж до примусового „перевиховання” та ресоціалізації. Таким чином, за умов стабільного суспільства вдавалось стримування розповсюдження соціальних відхилень,

Аналізуючи психолого-педагогічні передумови появи девіантної поведінки у молоді, вчені відмічають, що важливу роль у попередженні відхилень у поведінці є рання профілактика шляхом застосування комплексних програм психолого-педагогічного, організаційно -

адміністративного, медико - педагогічного характеру. Ці методи повинні застосовуватися як окремо, так і в комплексі розробленої програми.

Вибір комплексних заходів попередження залежить від стану проблеми на даний момент, психоемоційного стану молоді, їх готовності до сприйняття виховного та інформаційного наповнення. Зрозуміло, що перед застосуванням певних методик та програм необхідно вирішити питання їх доцільності та актуальності [5, с. 18].

Вчені виділяють групи методів, які використовують з метою превенції девіантної поведінки:

**педагогічні:** методи формування свідомості та виховання переконань. До цієї групи методів відносять інформаційно — доказовий метод, дискусійний, метод навіювання, метод самоусвідомлення через переконання інших; методи виховання звичасвої поведінки. Це вправи, привчання, педагогічна організація життєдіяльності, доручення; методи формування емоційно вольової сфери особистості та стимулювання діяльності. До них відносять метод особистісного прикладу, метод гри, метод вимоги, метод заохочення, метод схвалення та покарання, метод суспільної думки, метод порівняння, метод змагання; методи самовиховання, до яких відносяться метод самоаналізу, метод самоосуду, метод самонаказу, метод самонавіювання.

**психологічні: методи** психодіагностики такі, як тестування, опитування, соціометрії; психотерапевтичні методи, до яких відносяться метод психодрами, соціодрами, психорекційні методи, серед яких є психогімнастика, соціально-психологічний тренінг, арттерапія [2, с.8].

Разом з тим, діяльність по профілактиці девіантної поведінки з молодими людьми характеризується застосуванням різноманітних форм, змістовість яких зумовлюється виховною метою і знаходить вияв у кількох її варіантах.

1. Колективно-масова, що охоплює одночасно значну кількість молодих людей як слухачів, глядачів або учасників колективних заходів. Така форма розвиває пізнавальний інтерес, творчу активність, підвищує інтерес до знань, активізує волю, увагу. Варіантами колективно-масової форми є лекції-інтерпритації, культпоходи, тематичні вечори, участь в творчих оглядах-фестивалях, виставках.
2. Групова форма об'єднує учнів для проведення виховних заходів у позаурочний час за певною програмою. Найпоширенішими груповими формами позаурочної діяльності є гуртки, клуби, студії та об'єднання за інтересами. Позаурочна виховна діяльність це сфера формування різноманітних інтересів, джерело виникнення нових, більш конкретних, спрямованих на творчу самореалізацію та розвиток здібностей. Заняття в гуртках зближує

молодих людей, пробуджує почуття відповідальності, колективізму, рівноцінності з партнером у будь-якій творчій взаємодії, створює умови для профілактики негативних явищ.

3. Індивідуальна робота під керівництвом педагога, ініціює самостійність у здобутті та поглибленні теоретичних знань, практичних вмінь і навичок. Вона сприяє творчому самовираженню особистості молодої людини в поліаспектних видах творчості.

Отже, проблема профілактики девіантної поведінки це насамперед проблема ставлення до особистості з певним відхиленням у поведінці з боку оточуючих. Саме тому превентизація такої поведінки відбувається як позитивно спрямоване відтворення системи гуманних стосунків молодої людини з оточуючими його людьми і водночас як процес духовного становлення всіх особистостей, що беруть участь в освітньому процесі.

#### **Список використаних джерел**

1. Капська А.И. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю / А. Й. Капська. - К. : УДЦССМ, 2001. - 220 с. - (Серія „Соціальна робота”).
2. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навч. посібник / Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. - К. : ІЗМН, 1997. - 392 с.
3. Лактіонова Г.М. Соціальна робота та реабілітаційна педагогіка на порозіXXI століття / Лактіонова Г.М., Зверева І.Д., Срмаков І.Г. - К. : ІнфоДРУК, 1998.-32с.
4. Міщик Л.І. Соціальна педагогіка : [навч.посібник] / Міщик Л.І. - К.: ІЗИМН, 1997,- 140 с.
5. Семигіна Т. Соціальна робота: навч.посібник / за ред. Т. Семигіної, І. Григи. - К. : Вид. дім „КМ Академія,” 2004. - 4.1 : Основи соціальної роботи. - 178 с.

The author of this article is considering the theoretical bases of the warning measures realization the anti social conduct of young men. There are many different methods, forms and measures in case of there using as prophylactic.

**Keywords:** anti social conduct, methods of prophylactic anti social conduct, forms of prophylactic anti social conduct.

*Отримано 24.01.2010*

УДК376.1.034-056.34

Г.І. Савіцька

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ

У даній статті розкрито особливості формування морально-етичних норм поведінки в розумово відсталих учнів в процесі соціально-побутового орієнтування. Визначено етапи та методи їх формування.

**Ключові слова:** морально-етичні норми поведінки, соціально-побутове орієнтування, розумово відсталі учні.

На сучасному етапі розбудови спеціальної освіти дітей з порушеннями інтелекту особливого значення набуває проблема формування морально зрілої особистості, здатної інтегруватися в сучасні суспільні відносини. Перед спеціальною педагогікою й практикою поставлено завдання створити сприятливі умови для виховання в розумово відсталих дітей духовності та морально-етичної зрілості.

У концепціях „Спеціальна освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу” (1996), Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами (2003) обґрунтовано необхідність перегляду існуючого підходу до спеціальної освіти, її структури, мети, завдань і змісту підготовки учнів до майбутнього життя, а також механізми відродження духовності, національної самосвідомості, моральності й засоби формування у школярів здатності приймати адекватні моральні рішення та діяти відповідно до норм морально-етичної поведінки.

Підготовка дітей з особливостями психічного розвитку до самостійного життя є однією із пріоритетних функцій допоміжної школи. Виконуючи цю функцію, вона вносить істотний вклад у розв’язання основної мети спеціального навчання - інтеграції розумово відсталих дітей у суспільство. Це потребує розробки нових підходів до змісту й організації навчально-виховної роботи, що сприяють формуванню в учнів спеціальної загальноосвітньої школи здатності до самостійного життя і праці.

Виховання в учнів допоміжних шкіл моральної поведінки є складним і, водночас, відповідальним завданням. Складність цієї проблеми полягає в тому, що, крім недорозвитку складних форм пізнавальної діяльності (сприймання, запам’ятовування, відтворення, узагальнення, усвідомлення), їм притаманні порушення особистісних якостей та емоційно-вольової сфери (інтереси, потреби, мотиви, емоції, воля,

характер, почуття, переживання тощо). Своєрідно в учнів цієї категорії формуються стійкі психічні процеси, що визначають їхні дії, вчинки, поведінку в цілому. Як зазначають І. Єременко, А. Капустін, Н. Тарасенко, М. Хорунжа, навіть для учнів старших класів характерні низький рівень розуміння моральних норм, труднощі в правильному оцінюванні моральних якостей особистості.

Крім досліджень, присвячених різним аспектам вивчення особистості дітей з інтелектуальними недоліками, І. Єременко, В. Синьов, В. Бондар, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет, О. Хохліна, Г. Мерсіянова, А. Белкін, А. Капустіна, Н. Буфетов, О. Вержиховська, Л. Дробот та ін. наголошують, що порушення розвитку пізнавальної діяльності й емоційно-вольової сфери ускладнює формування в розумово відсталих дітей змісту морально-етичних цінностей, проте не змінює загальної соціальної спрямованості виховного процесу в допоміжній школі. Виховання аномальної дитини ґрунтується на тому, що водночас з дефектом виникають і компенсаторні можливості для подолання його наслідків. Ці можливості мають використовуватися як рушійна сила. Завдання педагога полягає в тому, щоб спрямувати зусилля на компенсацію порушення, не допускаючи при цьому скидки на ваду, не відступаючи від правил та вимог колективу.

Вивчення психолого-педагогічної літератури та власні спостереження показали, що виховання в учнів спеціальної загальноосвітньої школи морально-етичних норм поведінки найефективніше відбувається в процесі систематично організованої індивідуальної, групової та колективної практичної діяльності. Одним із навчальних предметів допоміжної школи, структура і зміст якого спрямовані на розв'язання комплексу навчально-виховних завдань, є соціально-побутове орієнтування.

Соціально-побутове орієнтування як інтегрований навчальний предмет відіграє в цьому процесі надзвичайно важливу роль. Виховні можливості цього предмета полягають у поліфункціональності його впливу на особистість. Основними факторами виховання дітей у процесі соціально-побутового орієнтування виступають пізнання, практична діяльність, спілкування та взаємини в системі „учень - учень”, „учень - учитель”, „учень - родина”. У процесі систематично організованої індивідуальної, групової та колективної практичної діяльності, на заняттях з соціально-побутового орієнтування розширюється сфера моральних почуттів, уявлень, переконань, збагачується морально-етичний досвід, розвивається морально-етична свідомість, формуються ціннісні орієнтації розумово відсталих підлітків та поведінка.

Соціально-побутове орієнтування ефективно впливає на формування морально-етичної поведінки розумово відсталих дітей тоді, якщо забезпечити єдність змістово-когнітивного, мотиваційного й поведінкового компонентів навчально-виховного процесу та

спрямовувати його на корекцію й розвиток морально-етичних цінностей особистості.

Заняття з соціально-побутового орієнтування доцільно будувати за принципом поетапного ускладнення різних форм практичної діяльності в процесі вивчення учнями кожного розділу навчальної програми (особиста гігієна, одяг, харчування, сім'я, бюджет, транспорт, торгівля, сфера побуту та ін.). За даних умов у розумово відсталих підлітків формуються не тільки цілісні знання про основи життєдіяльності людини, практичні вміння й навички користуватися ними в повсякденному побуті, а й виховуються морально-етичні норми поведінки в системі цінностей у ставленні до праці, до себе та інших.

Основою теоретично обгрунтованої та експериментально перевіреної методики є послідовність всієї системи навчально-виховної (урочної та позаурочної) роботи, пов'язаної з практичною діяльністю учнів. Включення до практичної діяльності на заняттях із соціально-побутового орієнтування завдань морально-етичного змісту й створення спеціальних емоційних ситуацій стимулює поетапний розвиток таких морально-етичних цінностей як працьовитість, дисциплінованість, організованість, активність, чесність, доброта, людяність та ін. Застосування сюжетно-рольових проблемно-пошукових ситуацій сприяє подоланню диспропорції в знаннях, поведінці та мотивації, забезпечує позитивну динаміку морально-етичних цінностей у ставленні до праці, до себе та інших.

Робота з формування морально-етичних норм поведінки в процесі соціально-побутового орієнтування має проводитись поетапно.

На першому етапі увага здебільшого має звертатись на формування знань, уявлень про норми морально-етичної поведінки, на корекцію неправильно сформованих понять та на актуалізацію морального потенціалу розумово відсталого підлітка. Під актуалізацією ми розуміємо процес пробудження моральних почуттів, моральних знань, першооснови яких уже сформовані в свідомості школяра, адже ці знання є необхідною умовою правильної поведінки. Роботу на цьому етапі слід організувати так, щоб пробудити моральний досвід, котрий допоможе підготувати учня до сприймання нових знань, до виникнення нових почуттів, що знайде реалізацію в морально-етичній поведінці. Засобами актуалізації морального потенціалу мають виступати яскравий приклад, спогад, наведення прикладу певного вчинку (негативного чи позитивного), встановлення причини та наслідку його прояву та ін. Дані експерименту показали, що це успішно здійснюється за допомогою морально-етичних бесід, програвання спеціально створених моральних проблемних ігрових ситуацій пошукового змісту та ін.

На другому етапі раніше сформовані знання, уявлення про норми морально-етичної поведінки та потреби їх матеріалізації в особистому досвіді мають уточнюватись, розширюватись і поповнювались. Учні на матеріалі практичної діяльності мають диференціювати близькі за

значенням морально-етичні норми, встановлювали взаємозв'язки між окремими поняттями, характеризувати морально-етичні цінності протилежного значення (активний - пасивний, чуйний — байдужий, працьовитий — ледар, ввічливий - нечемний та ін.). Особливу увагу на даному етапі слід приділяти на встановлення взаємозв'язків між окремими поняттями, засвоєння системи морально-етичних цінностей, на розвиток мотивації поведінки в розумово відсталих учнів у різних умовах їхньої практичної діяльності. Мотивами моральної поведінки мають виступати різні форми переживань підлітків. Ми виходимо з того, що, чим вищий рівень моральних почуттів і переживань, чим більше діти знають про моральні норми, тим швидше в моральній свідомості відбувається процес переходу від первинності інстинктивних до первинності моральних потреб. Потреби диктують мотиви поведінки, а від них залежить рівень морального вчинку.

На третьому, заключному етапі сформовані в учнів морально-етичні норми поведінки мають закріплюватися у процесі виконання індивідуальних і групових практичних завдань. Педагоги мають контролювати та перевіряти відповідність поведінки розумово відсталого учня нормі не тільки як вияв зовнішньої потреби, а й як вираження внутрішньої потреби особистості саме в такій поведінці. На даному етапі слід виявляти проблеми в морально-етичній поведінці учнів, виявлялися випадки локалізації переконань, на основі порівняння та установаження причинно-наслідкових зв'язків слід долати фрагментарність морально-етичних уявлень, має надаватись їм системний характер.

Виконуючи практичні завдання соціально-побутового змісту, учні вправляються в поведінкових діях, вчать самостійно орієнтуватися в різних ситуаціях, знаходять правильне рішення. Вони вступають у суб'єкт-суб'єктивні стосунки, властиві реальному життю, розширюють коло знань про моральні цінності, явища суспільного буття, усвідомлюють моральні вимоги суспільства та дотримуються їх у повсякденній практиці. Як правило, для цього слід включати в навчально-виховний процес сюжетно-рольові ігри. Їх слід застосовувати на етапі закріплення знань, умінь і навичок морально-етичної поведінки та формування культури спілкування, взаємодії в колективі. Відтворюючи в процесі гри конкретні життєві ситуації, можна добивалися, щоб учні використовували засвоєні на уроці знання, уміння та навички в реальних чи наближених умовах (наприклад, правила поведінки в ідальні, бібліотеці, транспорті, магазині, перукарні, під час перегляду кінофільму; в гостях, під час зустрічі та розтавання; як приймати і дарувати подарунки, вміти запитувати та давати відповіді; чому потрібно бути ввічливим, чуйним у процесі спілкування з дітьми протилежної статі, із старшими людьми, та ін.).

Приведення в дію у виховному процесі особистісних і рольових аспектів діяльності розумово відсталих учнів - це аж ніяк не проста справа. Вона потребує високої професійної і психолого-педагогічної підготовки вчителя. Крім того, при програванні соціальних ролей доводиться долати інертність мислення розумово відсталого учня. Проте діти з порушенням інтелектуального розвитку легко погоджуються на зміну ролей, широ ставляться до їх програвання, у них немає упередження і страху, як це буває в підлітків з типовим розвитком.

Формування морально-етичної поведінки у розумово відсталих учнів в процесі соціально-побутового орієнтування, на наш погляд, доцільне за даною системою методів:

- метод виховання моральної спрямованості учнів за допомогою використання психолого-педагогічного механізму переконання;
- метод виховання у розумово відсталих учнів здатності підкорятись поставленій меті за допомогою використання вчителем психолого-педагогічного механізму вимоги, приймати рішення, діяти за допомогою використання вчителем психолого-педагогічного механізму вимоги;
- метод виховання у розумово відсталих учнів здатності беззаперечно виконувати прийняте рішення за допомогою використання психолого-педагогічного механізму санкціонування;
- метод виховання у розумово відсталих учнів здатності до правильної оцінки виконаної дії за допомогою використання вчителем психолого-педагогічного механізму особистого прикладу;
- метод виховання у розумово відсталих учнів здатності зберігати в індивідуальному досвіді способи і результати морального вчинку за допомогою використання психолого-педагогічного механізму тренувань.

Ця система дозволяє функціонально упорядкувати сукупність відомих методів виховання, чітко визначити місце і роль кожного з них.

До необхідних педагогічних умов формування морально-етичних цінностей у розумово відсталих учнів у процесі соціально-побутового орієнтування слід віднести врахування особливостей розвитку пізнавальної діяльності, особистісних якостей і емоційно-вольової сфери та своєрідність психічних процесів, які визначають їхні дії, вчинки, поведінку в цілому, а також обмежений чуттєвий і практичний досвід, недостатнє розуміння та усвідомлення соціальних і моральних вимог.

Особливості формування морально-етичних норм поведінки в розумово відсталих дітей свідчать про необхідність перебудови навчально-виховної роботи, спрямованої на корекцію пізнавальної та емоційно-вольової сфери, часткову або повну компенсацію обмежень життєдіяльності та максимально інтегрувати випускників спеціальних загальноосвітніх шкіл у сучасну систему суспільних стосунків.



### **Список використаних джерел**

1. Дробот Л.С. Мерсіянова Г.М. Соціально-побутове орієнтування учнів допоміжної школи. К.: „Радянська школа”. - 1992. -146 с.
2. Дробот Л.С. Видрич Н.І. Методичні рекомендації до занять із соціально-побутової орієнтації у 5-9 класах допоміжної школи / розділи „Транспорт”, „Засоби зв’язку”, „Торгівля”/. - К.: ІСДО. - 1994.-60 с.

This article deals with the peculiarities of forming ethical standards of behaviour of mentally deficient students.

Stages and methods of ethical standards of behaviour forming are devined.

**Keywords:** moral and ethical standards, mentally deficient students, social orientation.

*Отримано 29.01.2010*

**УДК 371**

*Н.В. Синюк*

### **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ВЖИВАННЯ НАРКОГЕННИХ РЕЧОВИН**

В статті розглянута профілактика адиктивної поведінки неповнолітніх як такої, що передє формуванню патологічної залежності від наркогенних речовин; мотиви та обставини, які спричиняють вживання наркотиків; відмінності, які існують між поняттями „вживання”, „зловживання”, „залежність”; негативні суспільні наслідки від поширення наркоманії; сучасна профілактична робота в навчальних закладах та превентивне виховання.

**Ключові слова:** адиктивна поведінка, наркоман, наркоманія, антинаркогенна профілактична робота, превентивне виховання.

У всьому світі, в тому числі і у нашій країні, збільшується кількість людей, які вживають наркотики та інші психоактивні речовини. Це турбує медиків, соціологів, юристів, педагогів та громадськість.

Отже, що таке наркоманія? Наведемо декілька визначень.

Безпалько О.В. зазначає: „Наркоманія - хворобливий психічний стан, зумовлений хронічною інтоксикацією організму внаслідок зловживання

наркотичними засобами, що віднесені до таких конвенцією ООН чи Комітетом з контролю за наркотиками при Міністерстві охорони здоров'я України і характеризується психічною та фізичною залежністю від них” [1, с. 107]. Наркоманія - це загальна назва захворювань, які зумовлені вживанням у немедичних потребах деяких лікарських або інших речовин синтетичного чи рослинного походження для відчуття специфічних переживань.

Наркоманія спотворює особистість людини, змінює її характер. Наркомани стають егоїстичними, бездушними, підозрілими, брехливими, емоційно невірноваженими. У них погіршується пам'ять, знижуються розумові здібності. Наркомани важко живаються з людьми.

Нам зважається цікавим медичний підхід, який визначає, що із станом алкоголізму, нікотиноманії, наркоманії, токсикоманії зв'язують поняття про хворобу. Вона не з'являється раптово, а розвивається поступово з позитивного ставлення до вживання наркогенних речовин; з випадкових, потім епізодичних, а далі - регулярних вчинків. Поведінка, що передуює захворюванню на наркогенні засоби називається адиктивною поведінкою [2, с.10].

Безпалько О.В. визначає адиктивну поведінку людини як таку, що передуює стійкій залежності, для якої притаманне прагнення до відходу від реальності шляхом штучної зміни свого психічного стану завдяки прийому різноманітних хімічних речовин чи постійній фіксації уваги на певних видах діяльності з метою розвитку та підтримання інтенсивних емоцій [1, с.103].

В результаті такої поведінки людина існує у своєрідному „віртуальному” світі. Вона не тільки не вирішує своїх проблем, але й зупиняється в особистісному розвитку, в окремих випадках навіть деградує.

Безпалько О.В. розрізняє три групи різновидів адиктивної поведінки: 1) нехімічні адикції (патологічна схильність до азартних ігор (гемблінг), комп'ютерна дикція, трудоголізм); 2) проміжні форми адикції (анорексія - відмова від їжі, булімія - прагнення до постійного споживання їжі); 3) хімічні адикції (вживання та вдихання психоактивних речовин: тютюну, алкоголю, наркотиків, медичних препаратів, речовин побутової хімії).

Адиктивну поведінку неповнолітніх визначають ще як поведінку, яка передуює формуванню патологічної залежності від наркогенних речовин. При цій формі поведінки негативна пристрасть людини до хімічних речовин ще не досягла стадій психічної та фізичної залежностей, тобто захворювання на наркоманію, алкоголізм та токсикоманію.

У збірнику інформаційних, теоретичних та методичних матеріалів з проблем девіантної поведінки підлітків та молоді автори наводять два шляхи розвитку адиктивної поведінки підлітків: полісубстанційна та моносубстанційна. При полісубстанційній адиктивній поведінці підлітки

пробують на собі дію різних речовин. Це етап так званого пошукового „полінаркотизму”, коли вживаються і алкоголь, і токсичні речовини, і окремі наркотики. Поступово підліток починає надавати перевагу певній хімічній речовині, що означає перехід до етапу фонового „полінаркотизму”. При моносубстантній адиктивній поведінці підлітки зловживають лише однією речовиною. Найчастіше це обумовлено доступністю для підлітків певного наркотичного засобу [5, с.66-67].

Формування адиктивної поведінки багато в чому залежить від конкретних обставин життя людини, особливостей її світосприйняття, внутрішнього світу, переживання тієї чи іншої події свого життя. Тому необхідною визначити мотивацію вживання наркотиків людиною в тих чи інших обставинах.

Виділяють кілька мотивів, які спричиняють вживання наркотиків:

1. Задоволення почуття цікавості. До вживання наркотиків може призвести природне для дитини експериментування, бажання отримати нові відчуття, все перевірити на власному досвіді.
2. Близьким до попереднього є мотив подолання заборони, бажання відчувати приємне почуття безпеки, що теж властиве підлітковому віку.
3. Бажання бути прийнятим групою, бути „як всі”, страх бути знехтуваним групою. Наркотик може стати символом певної групи, атрибутом спілкування в групі, засобом проведення вільного часу.
4. Орієнтація на авторитет, бажання стати подібним до іншої людини. Ідентифікація з авторитетом може бути засобом, за допомогою якого несамотійна, тривожна людина прагне подолати невпевненість у собі.
5. Бажання продемонструвати свою незалежність, насамперед від дорослих. Наркотики можуть виступати засобом емансипації від дорослих, виразом протесту проти дій батьків, вчителів або дорослого суспільства взагалі.
6. Бажання виглядати дорослим. Такий мотив діє стосовно наркотичних речовин, які в певній культурі є ознакою дорослості. Насамперед це легальні наркотики (алкоголь, тютюн).
7. Прагнення отримати насолоду, „кайф”, досягнути певного розслаблення, спокою або навпаки, активізуватися, позбутися емоційних бар’єрів — тобто змінити свій психічний стан.
8. Бажання позбутися болісних переживань. Людина може звертатися до наркотиків як до засобу психічного захисту [4, с. 63-64].

Кожен з цих мотивів може бути присутнім у житті окремої людини на різних етапах розвитку адиктивної поведінки. Так, підліток може спробувати наркотик із цікавості, під тиском групи або наслідуючи авторитету, продовжувати періодично вживати його для заповнення вільного часу, користуватися ним як засобом зняття стресу,

експериментувати з іншими наркотиками і збільшувати дозу, щоб заслужити повагу однолітків.

Психологи та лікарі-наркологи відзначають наступні обставини, що сприяють прилученню до наркотиків і підвищують ризик захворювання наркоманією. Ці фактори можна розділити на дві групи: медичні і соціальні.

Медичні: патологія вагітності й ускладнені пологи; важкі та/чи хронічні захворювання, перенесені в дитячому віці; струси головного мозку (особливо багаторазові); алкоголізм або наркоманія в кого-небудь із близьких чи родичів близьких людей; психічні захворювання, важкий характер або часті порушення загальноприйнятих правил поведінки в кого-небудь із близьких родичів.

Соціальні: неповна родина; постійна зайнятість батьків, недостатня увага до дитини; відсутність братів і сестер; ранній (12-13 років) початок самостійного життя і передчасне звільнення від опіки батьків; гіперопіка з боку батьків; перекручені сімейні стосунки, що призводять до неправильного засвоєння соціальних ролей; легкий і неконтрольований доступ до грошей і нерозуміння того, як вони дістаються.

З метою визначення основних передумов та наслідків наркотизації населення нами було здійснено аналіз праць І.Н. Коршко, В.І. Лазаренко, Б.П. Назаренко і С.І. Хаїрової, Н.Ю. Максимової, Е.В. Мельник, А.М. Нагорної і В.В. Беспалько та ін., до основних передумов споживання наркотиків вони відносять конституційно-біологічні, традиційно-культурологічні, медичні, індивідуально-психологічні та соціальні. Дослідження А.А. Музики, Ю. Пакіна, Ф.П. Ринди та ін. дозволяють розглядати негативні суспільні наслідки розповсюдження наркоманії в економічному, демографічному, моральному та кримінологічному аспектах.

Для розв'язання завдань нашого дослідження нам важливо було визначити передумови споживання наркотичних речовин. Так Корун О.М. виділяє такі передумови:

1. Конституційно-біологічні.
2. Традиційно-культурологічні.
3. Медичні.
4. Індивідуально-психологічні.
5. Соціальні.

До першої групи передумов він відніс: спадкоємна обтяженість психічними та/чи наркологічними захворюваннями; генетична схильність; затримка фізичного розвитку (особливо у юнаків); пізні статево дозрівання.

До другої: споживання психоактивних речовин, яке перетворювалося у певній місцевості на традицію.

В третю включив: черепно-мозкові і пологові травми; дитячі психічні травми; захворювання нейроінфекціями у ранньому дитинстві; вживання психоактивних речовин за призначенням лікаря.

До четвертої: наслідування більш старших чи авторитетних однолітків; спроба нейтралізувати негативні емоційні переживання; неможливість реалізації своїх здібностей; підвищена психічна чи фізична дезадаптаційна реакція; прагнення відповідати звичаям значущої для підлітка групи однолітків; аномальні риси особистості (гедонізм, авантюризм, збудливість, завищена чи занижена самооцінка, підвищена конформність, нестійкість характеру); протестні реакції („на зло”), спрямовані проти старших (батьків, педагогів); самодеструктивна поведінка; цікавість; підкорення тиску і погрозам.

До останньої групи передумов Корун О.М. відніс: криза в ідеологічній, духовній, економічній та інших сферах, що призвело до руйнування існуючих ідеалів, стереотипів; складні соціально-економічні умови існування більшості населення: різке падіння життєвого рівня, розшарування на бідних і багатих, погіршення кримінальної ситуації, невпевненість у майбутньому, відсутність соціальних гарантій та соціального захисту; неблагополучна родина (алкоголізм чи наркоманія батьків, низький майновий рівень, відсутність емоційного контакту, неповна родина); поширення зловживання психоактивними речовинами в даній місцевості; активна пропаганда в засобах масової інформації напрямів молодіжної субкультури, пов'язаних із вживанням наркотиків і токсикантів (клубна культура, деякі стилі музики (рейв, джангл і т.п.), завуальована пропаганда легалізації наркотиків, проведена окремими ЗМІ; недосконалість чинного законодавства; неадекватна молодіжна політика, відсутність реальної програми дозвілля, зайнятості неповнолітніх; недосконалість роботи центрів соціальної допомоги, в яких практично відсутні спеціалісти з проблем наркології; проживання в районах з низьким майновим цензом (райони міського „дна”).

Негативними суспільними наслідками від поширення наркоманії Корун О.М. розглядає у кількох аспектах:

1. Економічний. Внаслідок незаконного обігу наркотиків виникає величезний тінювий оборот коштів, торгівля і споживання наркотиків виступають як надзвичайно могутній механізм перекачування коштів у тінювий оборот і виходу їх з-під контролю держави. Природно, що ці кошти використовуються для зміцнення потенціалу тінювої економіки і кримінального світу.

Розвиток наркотичної залежності веде до руйнування трудової мотивації і трудової поведінки в цілому. Таким чином, зі сфери матеріального і духовного виробництва відбувається постійний відтік робочої сили. Наркомани складають сьогодні величезну частину населення, яка нічого не виробляє, а тільки споживає.

2. Демографічний. До систематичного споживання наркотиків втягуються переважно підлітки і юнаки чоловічої статі. Співвідношення наркоманів чоловічої і жіночої статі складає приблизно 10:1. Формування наркотичної залежності призводить до руйнування статево-рольової поведінки і згасання сексуального потягу. З іншого

боку, смерть від передозувань і нещасних випадків, пов'язаних з наркоманією, призводить до різкої диспропорції у співвідношенні статей. У результаті цих явищ вже найближчим часом може відбутися істотне зниження народжуваності, збільшення кількості самотніх жінок і неповних родин.

Серед наркоманів значний відсоток складають діти з неповних родин чи родин, що мають одну дитину. Висока смертність серед наркоманів призводить до значного зростання числа „бездітних” і „безпритульних” старих, про яких нікому піклуватися.

3. Моральний. У результаті систематичного вживання наркотиків відбувається стрімка девальвація особистості людини. Поступово в наркомана руйнується моральна основа регуляції поведінки: вона стає спрямованою винятково на безпосереднє задоволення потреби в наркотиках. Цінності життя, закріплені традиційною мораллю, виявляються спалюваними. Поступово формується „наркоманська” система цінностей, що здобуває статус основи „наркоматського” способу життя.

4. Кримінологічний. Негативні суспільні наслідки наркоманії виявляються також у зростанні злочинності. За повідомленням МВС, рівень злочинності, пов'язаної з обігом наркотиків, становить понад 80 випадків на 100 тис. жителів України і сягає 42 тис. злочинів, що більше, ніж в усьому СРСР наприкінці 80-х років. Це кожний десятий злочин по лінії карного розшуку. Динаміка судимості корелює зі станом злочинності в даній сфері [2, с. 10-11].

За Міжнародною класифікацією всі наркотики і речовини, які мають наркотичну дію, діляться на такі групи: препарати опію, снодійні та седативні засоби, кокаїн, препарати індійської коноплі, психостимулятори та галюциногени.

Опійна наркоманія викликана вживанням героїну, морфіну, промедолу, кодеїну, метадону. Засобами, які викликають залежність від снодійних і транквілізаторів є наступні препарати: барбітурати, снодійні. До стимуляторів, які викликають наркотичну залежність належать кокаїн, ефедрин, первітин, амфетаміни та ін. Сюди ж відноситься і кофеїн, але він поки наркотиком не вважається, хоча здатен викликати залежність (чифіризм, „кофеїзм”). Гашишна наркоманія викликана вживанням препаратів індійської або американської коноплі. До галюциногенів відносять більше 100 натуральних і штучно синтезованих препаратів (ЛСД, мескалін, псилоцибін)”.

Розглянемо ті відмінності, які існують між поняттями „вживання”, „зловживання”, „залежність”, щоб визначити чим вони відрізняються.

Помірним вживанням алкоголю вважається таке вживання, коли спиртні напої приймаються рідко, не більше 1-2 рази на місяць, на загальноприйнятих святах, в основному у вигляді невеликих кількостей слабоалкогольних або маленьких доз міцних спиртних напоїв, без зовнішніх ознак сп'яніння, поведінка залишається в рамках

загальноприйнятих норм .

Зловживання психоактивними речовинами визначається як неадекватне вживання, яке характеризується продовженням вживання незважаючи на усвідомлення того, що вживання зумовлює або загострює постійні або тимчасові соціальні, виробничі, психологічні або фізичні проблеми або ж періодичним вживанням, коли це небезпечно для здоров'я.

Залежність - необхідність у повторюваних дозах певної речовини для того, щоб почувати себе краще або не почувати гірше. Стан залежності може призвести до негативних фізичних та поведінкових наслідків, які можуть зумовити медичні або соціальні проблеми.

Запобігти формуванню адиктивної поведінки можуть систематичні заходи соціальної профілактики, спрямовані як на осіб, які ще не спробували наркотиків, так і на тих, хто експериментує з наркотичними речовинами або вживає їх періодично.

Багатоаспектна увага дослідників до вивчення проблеми психологічної профілактики наркоманії, токсикоманії та алкоголізму створила умови для визначення фундаментальних психологічних засад фахової діяльності вчителів, вихователів, соціальних педагогів, психологів, викладачів та інших педагогічних і науково-педагогічних працівників у цьому напрямі досліджень.

Зокрема, Н.Ю. Максимовою ґрунтовно розроблені основні форми, зміст, принципи і напрями превентивної освіти неповнолітніх і їх батьків, Т.І. Губіною і Н.М. Тищенко проведено вивчення системи чинників формування здорового способу життя підлітків та юнаків, Д.І. Балагутою вивчений психологічний аспект асоціальної поведінки у старшому шкільному віці, П.П. Горностаєм - психологічна проблема готовності особистості до самореалізації. Поряд з багатоаспектними підходами до розв'язання проблем психологічної профілактики та, особливо, умов, що детермінують неможливість появи наркоманії, токсикоманії та алкоголізму, питання динаміки психологічного благополуччя учнів в освітньому процесі ґрунтовно висвітлені О.Ю. Осадько, а профілактична робота зі студентською молоддю щодо здорового способу життя - І.Г. Цемрюк.

У загальному обсязі сучасних психологічних досліджень згадана проблематика сягає 16% усіх опублікованих результатів дослідницької роботи в Україні, їх впровадження у формі монографій, навчально-методичних посібників, матеріалів досліджень, рекомендацій, збірників нормативно-правових документів психологічної служби освіти України, книжечок для підлітків і про підлітків як спроб психологічної підтримки у скрутних життєвих ситуаціях здійснюється як самими дослідниками, так і психологами-практиками, соціальними, педагогічними і науково-педагогічними працівниками (К.Г. Булгакова, О.В. Вінда, О.О. Вовчик-Блаkitна, М.М. Галябарник, Р.В. Гребениченко, Н.О. Єгонська, А.Й. Капська, О.Г. Карпенко, І.М. Кирилюк, О.П. Коструб,

Л.О. Литвиненко, Н.Л. Лук'янова, Н.Ю. Максимова, В.М. Нікітін, С.О. Новік, В.Г. Панок, Н.Б. Підлісна, О.В. Самойлова, І.Г. Сомова, І.І. Цушко, А.М. Шевченко, О.Д. Шинкаренко та ін.).

Розроблені Н.Ю. Максимовою системні механізми профілактики виникнення психологічної готовності до вживання психотропних речовин, включаючи алкоголь і наркотики, охоплюють зміст і форми превентивного виховання, а також психокорекцію як форму психологічної профілактики адитивної поведінки дітей та підлітків.

Отже, сучасна профілактична робота в навчальних закладах має специфіку, яка полягає у попередженні майбутніх рецидивів, тобто повторенні учнями і студентами індивідуально-колективних дій, спрямованих на досягнення психотропних ефектів за допомогою хімічних речовин.

### **Список використаних джерел**

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навч. посіб. - К.: Логос, 2003. - 134 с.
2. Корун О.М. Передумови та негативні наслідки розповсюдження наркоманії // Практична психологія та соціальна робота-2004. - №10,-С. 10-11.
3. Максимова Н.Ю. Формування навичок здорового способу життя в дітей і підлітків. - К.: Ніка-Центр, 2001 - 235 с.
4. Матеріали для проведення групової роботи з формування здорового способу життя та профілактики негативних явищ в молодіжному середовищі м. Києва /За заг. ред. К.С.Шендеровського, І.Я. Ткач, К.В. Савченко, І.О. Белова. - К.: КМЦСССДМ, 2005 - 216 с.
5. Профілактика наркотизації. Збірник інформаційних, теоретичних та методичних матеріалів з проблем девіантної поведінки підлітків та молоді. - К.: УДЦССМ, 1994. - 128 с.

In the article the considered prophylaxis of adiktivnoy conduct of minor as such which is preceded forming of pathological dependence on the Narcogenum matters; reasons and circumstances which draw doing drug; differences which exist between concepts the „use”, „abuses”, „dependence”; negative public consequences are from distribution of drug addiction; modem prophylactic work in educational establishments and preventive education.

Keywords: adiktivna conduct, drug addict, drug addiction, prophylactic work, preventive education.

*Отримано 26.01.2010*



УДК 061.378.147.132

*Т.А. Сметанюк*

## **ВОЛОНТЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ В ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЯХ**

В статті розкрито потенційні можливості волонтерської діяльності громадських організацій та підходи для потенційного розвитку волонтерства в Україні.

**Ключові слова:** волонтерська діяльність, громадська організація, дитячі та молодіжні громадські організації.

Волонтерська діяльність на території України, хоча і не носить масовий характер, проте є такою, що дозволяє говорити про неї як про суспільне явище та як про важливу складову діяльності громадських організацій. В загалі ж, волонтерство як свідчить практика, переросло в соціально-суспільний рух, спроможний прийняти на себе частину повноважень державних соціальних установ.

Практика спільної безкорисної діяльності в сільських громадах, була завжди притаманна українському народові. Деякі з форм повсякденного життя українського суспільства, збирання на толоку, будівництво церкви, громадою викопати криницю, доглядати самотніх сусідів похилого віку, виховувати та передавати життєвий досвід майбутньому поколінню, знайшли відображення у волонтерській діяльності громади міста.

Грунтовні дослідження діяльності волонтерських груп розкриті в працях вітчизняних науковців. Так, у роботах (І.Д. Звереві, С. Харченка, Т.Л. Лях) обгрунтовано роль волонтерства як складової соціально-педагогічної роботи з молоддю. У дослідженнях (О.В. Безпалько, Т.Р. Беля'єва, Р.Г. Вайноли, А. Й. Капської, В. Петрочко) розкрито технології залучення та підготовки молоді до волонтерської діяльності. Вітчизняні науковці (З.П. Бондаренко, О.Г. Карпенко, Л.І. Міщик, В.А. Поліщук, Р.І. Кравченко) розглядають волонтерство як фактор професійного становлення працівників соціальної сфери.

*Метою* статті - визначення деяких перспектив розвитку волонтерства Україні підчас активної діяльності громадських організацій.

В сучасних умовах відбуваються усвідомлення громадськістю та державними органами важливості соціально - педагогічної роботи, що здійснюється громадськими об'єднаннями. Формування великого руху добровольців - є одним з важливих шляхів до підвищення ефективності та продуктивної соціальної роботи в будь-якій державі. Тому на часі стоїть завдання оптимізувати впровадження фахових, державних технологій роботи з особливостями громадського руху, що об'єднає як інтереси громадян так і громадських організацій.

Громадські організації та волонтерський рух здавна розвивалися як взаємодоповнюючі фактори. На даному етапі волонтерська допомога активно реалізується через структурні та ресурсні можливості громадських організацій.

В умовах громадських організацій волонтери, співпрацюючи з фахівцями, реалізують велику кількість соціальних проєктів, здатні надавати швидко та оперативну допомогу та широкий перелік соціальних послуг (профілактичні заходи, тренінги, семінари, соціальні акції тощо) для різних категорій населення.

В основному волонтерською роботою займаються дитячі, молодіжні, жіночі, культурологічні, релігійні організації, організації патріотичного спрямування, громадські організації соціально-медичного профілю, організації, що спеціалізуються на роботі з інвалідами та ін.

Найбільш активно соціальну роботу з дітьми та молоддю проводять волонтери дитячих, жіночих, молодіжних організацій та організацій, що займаються соціальною роботою з інвалідами. При цьому вся робота виконується на волонтерських началах. Ці організації надають широкий спектр соціальних послуг різним категоріям населення, але основний акцент у своїй діяльності роблять на матеріальній підтримці окремих осіб, груп чи сімей: фінансовій допомозі, забезпеченні продуктами харчування, медикаментами та ін.

Крім цього, волонтери даної групи надають такі види соціальної допомоги соціально незахищеним категоріям населення:

- організація дозвілля (дитячі, молодіжні, релігійні, культурологічні організації, організації патріотичного спрямування);
- питання планування сім'ї (організації соціально-медичного профілю, жіночі та ін.);
- реабілітаційна робота (організації соціально-медичного профілю, особливо які спеціалізуються на роботі з інвалідами);
- консультації та юридична допомога у захисті прав людини (всі громадські організації);
- психологічна допомога (дитячі, молодіжні, релігійні, жіночі та ін.);
- патріотичне та моральне виховання (організації патріотичної спрямованості, культурологічні);
- патронаж вдома, батьківські університети, педагогічна допомога (дитячі, молодіжні, жіночі та релігійні організації);
- гуманітарна допомога (всі громадські організації).

Безперечно, соціальна робота громадських організацій різна за спрямуванням і залежить від профілю конкретної організації [3]. У дитячому і, особливо, молодіжному русі початку XXI століття дедалі помітнішою стає тенденція соціально-педагогічної спрямованості громадських організацій, тому даний напрям роботи соціального педагога є особливо актуальним і важливим. На думку дослідників дитячого руху (Р. Литвак, С. Тетерський, Є. Чепурних, А. Волохов) саме залучення членів дитячих організацій до соціально значимої діяльності

дозволяє розвинути ініціативу дитини, підлітка, створити умови для самостійного включення в життя суспільства, навчити робити усвідомлений вибір [1]. Значну соціально роботу здійснюють дитячі організації, як правило, незахищеним категоріям населення, перш за все громадянам похилого віку, пенсіонерам, інвалідам, своїм одноліткам, з якими сталася біда. Помітне місце у соціальній роботі дитячих організацій посідає також і матеріальна допомога. Молоді волонтери збирають речі, продукти, які потім передаються дітям-сиротам, дітям-інвалідам, пенсіонерам. Діти-волонтери допомагають самотнім і старим людям вирішувати побутові проблеми: купують продукти, виконують різну роботу по господарству, на присадибних ділянках. Волонтери беруть активну участь в організації дозвілля для дітей-сиріт і дітей-інвалідів.

Проте найбільшого поширення набула соціальна робота дитячих організацій серед своїх членів і однолітків. Значна частина громадських дитячих структур займається організацією дозвілля дітей та молоді. При цьому культурно-масові заходи, як правило, тематичного характеру, наприклад з акцентом на профілактиці негативних явищ у молодіжному середовищі, підготовці юнаків до служби у збройних силах, пропаганді здорового способу життя, підтримці творчої молоді.

Слід зазначити, що серед волонтерів дитячих громадських формувань виховуються добре підготовлені менеджери, чимало представників цих формувань займаються організаційною роботою в об'єднаннях школярів, проводять благодійні акції, пропагують зміст роботи своїх організацій. Головним у діяльності дитячих громадських організацій є створення умов для самореалізації, саморозвитку дітей та молоді, самоствердження особистості.

Громадські молодіжні організації мають великий потенціал у здійсненні волонтерської діяльності. Це зумовлено як історичними традиціями, так і актуальними потребами сьогодення. Історичний аналіз показує, що і дитячо-юнацькі товариства, які активно діяли в 20-30-ті роки ХХ століття на західноукраїнських землях, і піонерська організація в СРСР займалися різними видами волонтерської роботи: насамперед, благодійною шефською допомогою нужденним категоріям населення. Яскравим прикладом, в даному випадку, може слугувати тимурівський рух. В наш час, коли на перший план в суспільній свідомості вийшла прагматична ідеологія, з кожним роком все гостріше відчувається нівелювання таких понять як милосердя, добродійність, альтруїзм. Саме ці поняття лежать в основі волонтерської діяльності, необхідність здійснення якої зумовлюється соціально-економічною нестабільністю нашої держави [4]. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями. - Рукопис.

На даному етапі соціальної роботи з молоддю залучені волонтери молодіжних організацій, їхня соціальна діяльність дещо подібна роботі дитячих організацій: шефська допомога ветеранам, пенсіонерам,

одиноким людям. Проте саме вікова різниця визначає форми і методи соціальної роботи. Молодіжні організації орієнтують своїх волонтерів на соціальну допомогу в першу чергу молодшим і старшим, але не своїм одноліткам. Стосовно молоді молодіжні організації виступають здебільшого пропагандистами того чи іншого політичного напрямку, а масові заходи, організовані ними, теж мають політичне спрямування. Соціальна робота волонтерів молодіжних організацій, як правило, обмежується організацією дозвілля, рідше - захистом прав молоді. А індивідуальна і групова консультативна соціальна допомога молодіжними організаціями практично не надається. Для надання соціально-психологічної допомоги своїм членам молодіжні організації користуються послугами ЦССМ [3].

Значення громадських дитячих та молодіжних організацій як суб'єкта цієї діяльності підкреслюється, зокрема, у „Загальнодержавній програмі підтримки молоді на 2004-2008 роки”, де вказується про підтримку трудових та волонтерських загонів громадських дитячих та молодіжних організацій, „діяльність яких спрямована на реставрацію та відновлення пам'яток історії, культури та архітектури, меморіальних комплексів, пам'ятників військової та трудової слави, допомогу соціально незахищеним верствам населення” [2, 22-33.].

Значну роботу щодо надання соціальної допомоги молоді проводять волонтери жіночих організацій. Їхня діяльність орієнтована, в основному, на роботу з жіночою молоддю й спрямована на захист прав жінок.

Досить широко у практичній діяльності жіночих організацій представлені індивідуальні форми роботи. Спеціалісти-волонтери, члени організацій проводять консультації для жінок та їхніх дітей, надаючи їм психологічну, педагогічну, медично-соціальну допомогу. Велика робота провадиться у плані соціального захисту, матеріальної і моральної підтримки багатодітних сімей, одиноких і малолітніх матерів. Значне місце у діяльності жіночих організацій займає робота, спрямована на підготовку майбутнього подружжя чи роботу з молодими сім'ями, а також надання психологічної і соціальної допомоги жінкам та дітям, які зазнали фізичного чи морального насильства [3].

Природно, що така робота різних громадських організацій є досить різноманітною, що пов'язано з профілем організацій, місцевими особливостями, кадровим забезпеченням, можливостями та іншими чинниками. Тому важливим вбачається залучення в практику їх діяльності технологій волонтерської роботи.

Запровадження технологій волонтерської роботи в практику соціально-педагогічної діяльності громадських організацій є одним із пріоритетних завдань та ефективність їх використання залежить від дотримання наступних умов:

- у громадських організаціях будуть визначені і осмислені поняття „волонтер”, „волонтерська робота”;
- будуть визначені напрями і форми роботи волонтерів;

- відбуватиметься координування процесу навчання та розвитку волонтерів;
- відбуватиметься постійна підтримка та контроль волонтерської діяльності;
- буде розроблена система заохочень волонтерів [4].

Усі громадські організації мають великий потенціал, реально — кожна група цих організацій має свій специфічний об'єкт соціальної допомоги і свої форми роботи з ними. Враховуючи, що соціальна допомога членам громадських організацій здійснюється на волонтерських засадах, вона безкоштовна, що дуже важливо в умовах економічної кризи. З іншого боку, участь самої молоді у діяльності цих організацій є незаперечним виховним фактором для кожного члена організації.

На сьогоднішній день великою проблемою у соціальній роботі громадських організацій є їх невелика кількість і нечисленність, що значно перешкоджає залученню цих добровольців до волонтерського руху [ 1, 45].

Діяльність громадських організацій сприяє тенденції поширення волонтерства за рамки географічних і навіть політичних меж, організація й координація добровольчої діяльності на міжнародному рівні. Багаточисельні транснаціональні платформи й утворення залучають до своїх проектів та програм більше сотні мільйонів людей щорічно.

Однією з особливостей волонтерства є те, що великі її організації (асоціації) іноді перетворюються в складні об'єднання з сильною розвиненою бюрократією (наприклад, Армія спасіння, Корпус миру. Товариство Червоного Хреста).

До більш вагомих міжнародних волонтерських об'єднань сьогодні належать:

- Волонтери ООН (UNV (United Nations Volunteers)) - організація безпосередньо підпорядковується ООН, займається підтримкою сталого глобального розвитку на планеті шляхом просування ідей добровольства й мобілізації добровольців для вирішення конкретних практичних задач. На квітень 2003 року нараховувалось 4000 членів організації, які працювали з біженцями, ВІТ-інфікованими, дітьми, інвалідами, в галузі освіти дітей і дорослих, охорони здоров'я, міського розвитку, виборчого права й захисту прав виборців, гендерної рівності й прав жінки тощо практично у всіх країнах-учасницях ООН;

- Міжнародна волонтерська організація (SCI (Service Civil International)) - заснована у 1920 році, має 33 відділення по всьому світу. В її задачі входить просування ідей миру, міжнародного взаєморозуміння й солідарності, соціальної справедливості й захисту оточуючого середовища. Основна діяльність зосереджена на організації міжнародних волонтерських проектів, семінарів, волонтерських програм різної тривалості, освітніх тренінгів і міжнародного обміну;

- Молодіжна міжнародна організація (YAP (Youth Action for Peace)) - почала свою діяльність у 1923 році з просування ідей миру й співпраці

між країнами, виступів проти воєнних конфліктів. Має відділення у 15 країнах. Об'єднує політично активну молодь, займається організацією волонтерських антивоєнних проєктів, пацифістських семінарів і тренінгів, розробкою методів ненасильницького вирішення воєнних конфліктів, роботою з біженцями, соціально незахищеними групами, любіванням антивоєнних та миротворчих ідей серед політичних партій і організацій;

- Федерація Міжнародний культурний молодіжний обмін (ICYE (International Cultural Youth Exchange)) - почала свою діяльність у 1949 році, нараховує 30 відділень у країнах Африки, Азії, Європи й Латинської Америки. Місія федерації - у просуванні молодіжної волонтерської активності за міжнародне взаєморозуміння й мир. Глобальна освіта й інтеркультурне виховання - два основних принципи програм федерації по роботі з дітьми, людьми похилого віку й інвалідами, по організації дитячих центрів, екологічних проєктів;

- Альянс Європейських волонтерських організацій (Alliance (Alliance of European Voluntary Service Organizations)) заснований у 1982 році, представляє собою центр європейських національних волонтерських організацій, що спеціалізуються на координації коротко- й довгострокових волонтерських робочих таборів, які просувають ідеї міжнародної співпраці, миру й взаємодопомоги;

- Координаційний комітет міжнародних волонтерських організацій (CCIVS (Coordinating Committee for International Voluntary Service)) - створений у 1948 році під егідою ЮНЕСКО. Координує діяльність більш, ніж 250 національних волонтерських організацій у 100 країнах світу;

- Асоціація волонтерських організацій (AVSO (Association of Voluntary Service Organization)) - координує діяльність європейських добровольчих організацій і просуває інтереси волонтерства на рівні урядів, соціальних інститутів і громадських організацій [3].

Не слід забувати і про державні установи, де в інституалізованих структурах соціальних служби, центри, державних структур, діють волонтерські служби.

При організації взаємодії між громадськими організаціями добровольців і державою важливим є дотримання певних принципів. Наприклад, принцип партнерства відповідальності витікає з ідеї трансформації взаємостосунків держави і громадянського суспільства шляхом розширення сфери діяльності так званих вторинних асоціацій, куди включаються організації волонтерів, здатних забезпечити громадянам ефективне самоврядування, тим самим сприяючи зміцненню громадянського суспільства [5, 40—41].

Природнім у світлі нашого дослідження є питання про значення та місце в суспільній системі, волонтерського руху в громадських організаціях.

Україні. Основні принципові підходи дослідження впливають із сучасної соціальної політики держава, в якій обґрунтовується

гуманістичний, особистіший та соціально орієнтований підходи до процесу формування соціально-педагогічної допомоги різним верствам населення. Так громадські організації стають, як осередки недержавної системи надання допомоги.

Теоретичне розроблення та обґрунтування ролі сучасних громадських організацій у формуванні волонтерів набуває актуальності, оскільки пов'язаний з створенням умов для підвищення компетентності в усіх сферах життєдіяльності суспільства, збільшення ефективності реагування на кризові періоди становлення Українського суспільства.

Сьогодні за різними даними в Україні налічується близько 25490 громадських фондів, 8000 ініціативних груп, основна задача яких - допомога знедоленим: людям похилого віку, дітям-сиротам, інвалідам. Відтак перед волонтерським рухом стоїть проблема розвитку співробітництва між різними секторами сучасного суспільства.

### **Список використаних джерел**

1. Алексеева О. Третий сектор или благотворительность для „чайников”. - М.: ВВС МРМ, 1997. - 235 с.
2. Загальнодержавна програма підтримки молоді на 2004-2008 роки // Офіційний вісник України. - 2003. - № 50. - С. 22-33.].
3. Історія, теорія та практика волонтерського руху в Україні: наук.-навч.-метод. посібник/ [С.Я. Харченко, О.П. Песоцька, В.О. Кратінова та ін.; за заг. ред. С.Я. Харченка] ; М-во освіти і науки України, Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка.- Луганськ: ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2008.- 319 с.-
4. Лісовець О.В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.05 - соціальна педагогіка. - Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. — Київ, 2008.
5. О взаимодействии организаций третьего сектора с государственными организациями в сфере социальной политики. — М., 1998.-214 с.

In value of is opened opportunities volunteers activity of public organizations, potential of development of public organizations

**Keywords:** volunteers activity, public organizations, children's that the youthful organizations.

*Отримано 26.01.2010*

УДК 373.5.017.4

*М.М. Сопетик*

*Л.П. Гаврилюк*

**ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ  
ОСОБИСТОСТІ: З ДОСВІДУ РОБОТИ У МІСЬКОМУ ЛІЦЕЇ №2  
М. ЧЕРНІВЦІВ.**

У статті розглядаються педагогічні аспекти формування громадянської спрямованості, громадянської культури підростаючого покоління.

**Ключові слова:** громадянськість, громадянське виховання, громадянська освіта.

На сучасному етапі демократизації громадянського суспільства актуальною є проблема формування громадянськості, що передбачає становлення такої особистості, яка спроможна знайти відповідь на основні питання життя, пізнати себе, суспільство і час, в якому вона живе, здатна брати активну участь у вирішенні соціальних проблем та досягнути успіху в житті.

За українським педагогічним словником С. Гончаренко громадянськість - усвідомлення кожним громадянином своїх прав та обов'язків щодо держави, суспільства; почуття відповідальності за їхнє становище [3, с. 75].

У проєкті „Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” визначено мету громадянського виховання — „сформувати свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людину з притаманними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками і поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного суспільства а також визначено основні підходи та принципи виховання громадянина, визначено зміст і форми громадянського виховання, інститути, що його забезпечують. Серед стратегічних завдань, котрі визначені даним документом, передовсім виділяються: формування національної свідомості, виховання почуття громадянськості, що є багатоаспектним поняттям, відданості в служінні Батьківщині; утвердження взаємозв'язку між ідеалами індивідуальної свободи; формування толерантного ставлення до інших культур і традицій [4, с.6].



Особливого значення громадянському вихованню молоді надавали українські вчені, громадські діячі і педагоги минулого (М. Драгоманов, М. Грушевський, Б. Грінченко, І. Огієнко, К. Ушинський, С. Русова, Л. Білецький, Д. Дорошенко, С. Пастернак, Г. Ващенко, А. Макаренко, Сухомлинський) та сучасності (М. Баришевський, П. Ігнатенко, О. Сухомлинська, МН. Косарева, Л. Крицька, І. Тараненко, В. Оржеховська, В. Рябова, К. Чорна та ін.).

Український вчений, педагог, психолог, професор - Г. Ващенко у своїй праці „Виховний ідеал” доводить, що виховна праця педагога і виховний вплив середовища мають забезпечувати формування ідеальної людини — українця, громадянина, життєвою метою якого буде служіння Богові й Україні. Він був переконаний, що виховний ідеал того чи іншого народу залежить від державного устрою, світогляду, релігій й моралі, від рівня розвитку культури, від його національних властивостей [2, с.11]. Значну увагу громадянському вихованню приділяв і А.С. Макаренко, який вважав виховання громадянина основою формування особистості й сформулював головні характерні риси, притаманні такій людині, а саме: вміння кваліфіковано працювати, бути політично й економічно освіченим, мати високу загальну культуру, вміння працювати в колективі, бути дисциплінованим тощо. Громадянськість, як стверджував педагог, проявляється також в усвідомленні необхідності професійного і соціального самовизначення з урахуванням реальних обставин, особистих нахилів і потреб держави. Важливими аспектами виховання громадянина він вважав свідому дисципліну, колективну етику, гармонійне поєднання власних інтересів з інтересами суспільства [5,с.40]. Його учень, В.О. Сухомлинський, процес виховання громадянина розглядав як поєднання в собі формування громадянської свідомості (думок, ідеалів, переконань), громадянських почуттів (громадянської совісті, суспільного обов'язку, почуття господаря країни, готовності і бажання приносити користь суспільству), а також практики громадянської поведінки. Душевна краса, моральні цінності особистості, вміння розрізняти добро і зло формуються в дитинстві, тому справжнім громадянином стає тільки та людина, яка в ранньому віці оволоділа мистецтвом людяності та гуманності. Видатний педагог прагнув, щоб діти бачили життя своєї Батьківщини очима громадянина, кровно зацікавленого в її розквіті, славі, могутності [6, с. 102].

Сім'я, школа та інші навчально-виховні заклади у сучасному українському суспільстві суттєво впливають на розвиток та формування особистості юного громадянина. Формування гармонійно розвиненої, суспільно активної особистості, яка поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість, залежить, в першу чергу, від

виховання в сім'ї, особливо в перші роки життя дитини, коли закладається фундамент її особистості. У зв'язку з тим, що сім'я формує світогляд, цінності дитини перед батьками, педагогами, психологами постає завдання: збільшити позитивні і звести до мінімуму негативні впливи сім'ї на виховання підростаючого покоління.

Крім того, виховання громадянина і патріота спонукає до перегляду змісту та організації освіти, як шкільної, так і позашкільної. „Школа, — наголошує академік Сухомлинська О.В., - не може залишатися пасивним і статичним організмом, що реалізує ідеї громадянського виховання однозначним, єдиним, теоретичним способом. В умовах перехідного періоду, швидких змін школа є провідним чинником в реакції освітнього простору на зміни. Вона повинна виступати окремим автономним суб'єктом процесу громадянського виховання” [6, с.87]. У свій час український вчений, педагог, І. Огієнко стверджував, що „батьки і педагоги повинні виступати як партнери. У школі увесь освітньо-виховний процес повинен будуватися таким чином, щоб учні проймалися українським патріотизмом, національною самосвідомістю і національним світоглядом” [5,с.40]. Значні можливості для громадянського виховання, на думку вітчизняних педагогів, В. Сагарда, І. Тараненко, М. Чепіль має також позашкільна освіта, яка сприяє вихованню таких якостей, як „працьовитість, обов'язковість (почуття обов'язку), дисциплінованість..., що на ґрунті чесності і шляхетності, витривалості і відваги, національної гідності, патріотизму формують характер громадянина України” [1,с.23]. На думку М. Чепіль, ефективність набуття досвіду громадянської поведінки школярами зростає, якщо в процесі позашкільної освіти функціонуватимуть різновікові групи, оскільки це сприяє подоланню негативних наслідків вікової сегрегації, що має відповідати особливостям і закономірностям розвитку особистості, оскільки громадянські якості формуються в процесі безпосередньої участі підлітків у трудовій, природоохоронній, спортивній, художньо-творчій та інших видах діяльності.

Формування самосвідомості здійснюється на всіх етапах розвитку особистості, але особливого значення має юнацький вік. Особливості самоусвідомлення в юнацькому віці розкриваються в працях відомих психологів і педагогів: А.Д. Андрєвої, Л.І. Божович, А.Г. Ковальова, І.С. Кона, Г.С. Костюка, Л.І. Мнацакаян, С.Л. Рубінштейна, Л.М. Фрідмана, І.Ю. Кулагіної, П.Р. Чамати, І.І. Чеснокової.

За результатами дослідження І.Г. Афанасьєвої, громадянська спрямованість особистості складається з трьох важливих компонентів. Перший - когнітивний, або смисловий, компонент, в якому зосереджений індивідуальний досвід особистості. Він вбирає в себе знання громадянського змісту (поняття „державна”, „етнос”, „нація”,

„Батьківщина”, „національна ідея”, „національний ідеал”, „національні інтереси”, „український менталітет” тощо). Другий компонент - емоційний, який передає переживання індивідом свого ставлення до громадянських цінностей і визначає особистісний зміст цього ставлення. Він включає в себе групу вищих почуттів (патріотичні, національні, гуманні, правові, екологічні почуття тощо), в яких відображається ставлення громадян до своєї національної спільноти, її життєдіяльності та перспективи її розвитку. Третій компонент базується на результатах взаємодії перших двох компонентів. Це - поведінковий компонент, який втілюється у суспільно значущих вчинках, практичних діях, поведінці. Адже, завдяки пізнанню дійсності і її ціннісному переживанню суб'єктом формується готовність діяти, здійснювати задумане [1, с.25]. Суттєву роль у формуванні громадянської спрямованості відіграють національні ідеали, що покликані слугувати узагальненими ціннісними орієнтирами у процесі самовдосконалення молоді (М.Й. Боришевський) [1, с.36]. Національні ідеали є складовою громадянської спрямованості особистості та водночас фактором її розвитку. Але перш ніж брати певні цінності за ідеал, їх треба досконало пізнати, зрозуміти, прийняти. Вони повинні стати потребою, задоволення якої є умовою повноцінного, щасливого життя. Становлення особистості громадянина включає також розвиток здатності людини створювати і послідовно втілювати в життя власну програму вдосконалення. Це передбачає формування особистості відповідно до інтересів країни, що конкретизується у орієнтації на інших громадян країни.

Формування громадянськості особистості може бути різних рівнів. Найвищий рівень, коли особистість є активною з власної ініціативи і діє за велінням совісті. На цьому рівні людина характеризується сумлінно-громадянським дієвим ставленням до життя. Генеза громадянськості у період юності визначається орієнтацією на моральний ідеал та професійний еталон, що зумовлюють розвиток молоді у соціальній ситуації в умовах ВНЗ. Цей процес не завершується в юності, а продовжується протягом усього життя, що потребує розробки проекту сприяння громадянському розвитку особистості у різних вікових періодах.

Формування громадянина розпочинається зі створення відповідних умов у навчально-виховному закладі, що включають в себе: безперервність і наступність освіти й виховання; відповідний зміст (програми й плани); адекватні педагогічні технології. Робота по вихованню громадянської культури охоплює всі види діяльності школярів: навчальну, ігрову, трудову, художню, спортивну, громадську. Вихователем використовуються найрізноманітніші форми роботи.

Передусім, - це навчальні заняття, на яких набуваються знання, що мають громадянське забарвлення. Великі можливості для формування громадянської культури мають екскурсії, походи „Козацькими шляхами”, збирання краєзнавчих матеріалів, участь в експедиціях - археологічних, фольклорних, етнографічних, свята рідної мови, створення музеїв фольклору та етнографії, тематичні години про права людини, зустрічі з працівниками правоохоронних органів, ситуційно-рольові ігри на громадянські й політичні теми, зокрема, „Вибори”, „Парламент”, „Суд” та інші. Особливого значення має залучення школярів до суспільного життя: участь у добродійних акціях, в благоустрої міст і сіл, у збереженні народного добра та охороні навколишнього середовища; в культурному обслуговуванні та шефській допомозі окремим верствам населення. Процес громадянського виховання особистості значною мірою зумовлюється змістом освітніх предметів, які сприяють оволодінню системою знань про людину та суспільство. У Концепції громадянського виховання особистості підкреслюється, що весь освітній процес у закладах освіти має бути насичений різними аспектами громадянського виховання. Проте особлива роль тут належить предметам соціально-гуманітарного циклу, а саме: історії, географії, природознавству, суспільствознавству, літературі як українській, так і світовій. До них долучаються й предмети художньо-естетичного циклу, а також ті, що входять до шкільного компонента освіти[4, с. 12].

Розглянемо процес формування громадянськості на прикладі роботи Чернівецького міського ліцею №2. Ліцей є багатопрофільним навчальним закладом нового типу, який працює за такими напрямками: правовий, економіко-математичний та історико-філологічний. Починаючи з 8-го класу, учні працюють за освітньою програмою „Рівний - рівному - знаємо та реалізуємо свої права”. Це дає можливість вже на початковому етапі навчання в ліцеї формувати правову, громадянську свідомість учнів. Учні ліцею є слухачами курсу: „Основи державного управління”, на якому вивчають місцеве самоврядування в Україні, державну службу і службу в органах місцевого самоврядування. Чернівецький ліцей № 2 став базовим для апробації цього курсу з метою його подальшого поширення та поступового впровадження в шкільну програму. Ліцеїсти щорічно проходять навчальну практику на базі обласної державної адміністрації, міської ради, міського виконавчого комітету. Для поглиблення знань в галузі права серед учнів середнього та старшого віку, у ліцеї було запроваджено ряд виховних годин „Ми і закон”. Головною метою яких є підготовка молоді до життя у громадянському демократичному суспільстві, у взаємопов’язаному світі; визнання й прийняття цінностей,

що виступають головними, визначальними для даного суспільства. Для розвитку здібностей дітей та їх обдарувань в ліцеї розроблено план заходів, який включає у себе роботу адміністрації ліцею, методичного об'єднання класних керівників, практичного психолога, соціального педагога, методичного об'єднання вчителів гуманітарних предметів, правничого клубу „Справедливість”. Протягом одинадцяти років цей клуб активно працює в ліцеї, керівником його є вчитель правознавства ліцею Ткаченко В.П. Членами клубу є учні 9-11 класів. Мета клубу - сприяння усвідомленню учнями необхідності побудови правової держави, дотримання принципів верховенства демократичного права як державними органами, так і окремими особами; формування в учнівської молоді переконання у необхідності дотримання не тільки прав, а й обов'язків учнів - важливої умови підвищення ефективності профілактики правопорушень і шкідливих звичок: соціальної пасивності. Клуб створений і діє на засадах добровільності, рівноправності його членів, самоврядування і гласності, що сприяє формуванню правового світогляду старшокласників: виробленню активної життєвої позиції, поглядів, переконань і ціннісних орієнтирів неповнолітніх. Діяльність клубу здійснюється на основі Конституції України, міжнародних нормативно-правових актів, чинного законодавства України і статуту. Основною формою роботи цього клубу є дискусія. Учні вчать відстоювати свою точку зору, коректно вести полеміку, аргументовано захищати свої погляди та ідеї. Тематика дискусій планується у двох напрямках: загальнофілософському та з проблем курсів, які вивчаються в ліцеї поглиблено. Загальнофілософська тематика забезпечує розгляд проблем зв'язку духовного та матеріального, формування загальнолюдських моральних цінностей, сенсу життя та ін.

Під керівництвом вчителя історії Лукавецького Р.В. активно працюють учні у гуртку „Ми - громадяни України”. Курс сприяє формуванню вміння критично оцінювати дійсність, відстоювати свої погляди, прислухаючись до чужих аргументів; знаходити порозуміння в конфліктних ситуаціях, спільно діяти задля досягнення мети. Він допомагає стати кожному ліцеїсту відповідальним і свідомим громадянином, брати активну участь у політичному та суспільному житті держави. Головне завдання гуртківців — зробити свій внесок у становлення нашої держави. Вчитель Лукавецький Р.В. акцентує увагу на основних проблемах сучасного життя України та міста зокрема, у доступній та вільній формі доводить до учнів основні права та обов'язки громадянина України. У даний час гурток працює над створенням проекту „Чисті Чернівці”, до загальноукраїнської акції „Ми - громадяни України” для представлення на міському конкурсі проектів, який

відбудеться у квітні 2010році. Також в ліцеї працює клуб „Знавці історії рідного краю” під керівництвом вчителя історії Дерус Н.О. У жовтні оформлено виставку стінгазет, присвячену Дню міста. У рамках міських заходів щодо відзначення Дня міста члени клубу провели екскурсії вулицями міста за маршрутом тролейбусу №1. Вони взяли участь у міському турнірі знавців історії рідного краю, в якому посіли I місце. Відбулися екскурсії у краєзнавчий музей. Підібрано теми з історії рідного міста для написання науково-дослідницьких робіт. У грудні відбулася презентація проекту „Напис на камені”, присвяченого вивченню історії вулиць міста Чернівців і меморіальних дошок, присвячених видатним чернівчанам. Триває підготовка до участі в конкурсі науково-дослідницьких робіт „Експедиція вглиб культури”, зорганізованому асоціацією вчителів історії та суспільних дисциплін „Нова Доба”. Зараз клуб працює над підготовкою проекту „Чисті Чернівці” спільно із членами клубу „Ми громадяни”. Робота всіх гуртків тісно пов’язана з діяльністю учнівського самоврядування, а саме ліцейського парламенту - це спосіб організації життя колективу, що передбачає активну участь ліцеїстів (на основі взаємодії з вчителями) у прийнятті і виконанні рішень для досягнення суспільно значущих цілей. Ліцейський Парламент надає учням більше прав і повноважень, створює широкі можливості для самореалізації кожного; учні формуються управлінські уміння, вони вчаться жити в демократичному суспільстві. Члени Парламенту ліцею у своїй роботі керуються наступними документами: „Положення про вибори до органів учнівського самоврядування (учнівського Парламенту та учнівського Президента), „Регламент роботи органів учнівського самоврядування”, „Положення про шкільну форму учнів ліцею”, Кодексом законів Чернівецького ліцею №2, що встановлює основні права та обов’язки „громадян ліцею” (вчителів, батьків, учнів), умови їх забезпечення, правила поведінки, структуру органів учнівського самоврядування. Кодекс честі ліцею включає в себе такі розділи:

- Права та обов’язки громадян ліцею (учнів, вчителів, батьків учнів ліцею);
- Про боротьбу з вандалізмом;
- Про перебування сторонніх осіб у ліцеї;
- Про захист честі та гідності;
- Про користування мобільним зв’язком в ліцеї;
- Про чергування по ліцею.

Також цим Кодексом вводиться та затверджується нова структура учнівського самоврядування - це Суд честі ліцею, який захищає принципи недоторканості особистості, здійснює захист честі та гідності учасників навчально-виховного процесу. Друкованим органом

учнівського самоврядування є газета „*Лицейський вісник*”. Газета виходить один раз на чверть і висвітлює найцікавіші моменти з життя ліцею за попередній період. До редакційної колегії входять учні ліцею та вчителі. Професіоналізм і громадянська спрямованість людини живиться діями взірця для наслідування. Тому сама постановка і наповнення всього навчально-виховного процесу, організація пізнавальної діяльності, майбутніх учителів, вихователів є критерієм і показником громадянського ставлення у підготовці ліцеїстів.

На наш погляд, лише застосування різноманітних активних форм урочної та позаурочної діяльності учнів дає можливість досягти якості та дієвості громадянської освіти у школі. Не підлягає сумніву також необхідність якісно нової організації життя кожного навчального закладу, сприятливої морально-психологічної атмосфери в ньому, що спирається на взаємоповагу вчителів та учнів. Це допомагає оволодівати знаннями, а також розвивати соціальні та інтелектуальні навички, вкрай необхідні громадянам демократичного суспільства. Школа має перетворитися на осередок громадянської освіти в суспільстві, сприяти утвердженню демократичних цінностей, забезпечувати формування моральної і правової культури української молоді.

#### Список використаних джерел

1. Боришевський М.И. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. - К., 2000.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. — Полтава: Полтавський вісник, 1994, —Т. 1.-С 11
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник - Київ.: Либідь. - 1997.
4. Концепція громадянської освіти в школах України: Проект // Шлях освіти. — 2001. — № 1. — С 6
5. Кучинська І. Громадянське виховання: минулий досвід і сучасні вимоги // Українська література в загальноосвітній школі. — 2005. - № 5. - С. 40-41.
6. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. — К.: Рад школа, 1976, —Т. 3. — С 302).

The pedagogical aspects of forming of civil orientation, civil culture of rising generation are examined in the article.

**Keywords:** citizenship, civil education, civil education.

*Отримано 25.01.2010*

УДК 159.9.019

*О.М. Чайковська*

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

У статті розглянуто сутність, зміст девіантної поведінки людини, а також основні напрямки соціально-педагогічної діяльності щодо попередження і подолання відхилень поведінки підлітків.

**Ключові слова:** важковиховувані діти, девіантна поведінка, профілактична робота

Проблема девіантної поведінки є однією з актуальних проблем психології вищої школи. Ріст масштабів злочинності, труднощі корекції девіантної поведінки, наявність безлічі теоретичних концепцій обумовлюють особливий інтерес до вивчення цього явища.

За нашими даними якщо 10 років тому у кожному класі загальноосвітніх закладів ми змогли виділити 2-3 підлітків з девіантною поведінкою, то сьогодні відсоток таких дітей досягає більше 50 %. Сучасні підлітки частіше стали демонструвати девіантну поведінку.

Внаслідок відхилень від нормальної поведінки відбувається руйнація спокійного укладу життєдіяльності. Підлітки є найактивнішим психологічним суб'єктом і тому прояви соціально неприйнятної поведінки найвиразніше проявляються саме у них. В цьому віці, коли не сформований стійкий світогляд, особи найбільше піддаються зовнішньому впливу. Сприймаючи інтереси, погляди оточуючих, вони обирають, всмоктують їх у себе і в подальшому керуються ними. Із закріпленням девіантної поведінки у підлітка все більше затуплюються позитивні почуття, що посилює його емоційну неврівноваженість і стає підґрунтям виникнення міжособистісних конфліктів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив зробити висновок, про те що цій проблемі велику увагу приділяли такі науковці як С.А. Арсентьев, Л.М. Балабанова, Є.В. Змановська, Б.С. Братусь, Т.А. Донських, Ц.П. Короленко, К.К. Платонов та ін..

Проблема девіантної поведінки достатньо широко висвітлена в зарубіжній і вітчизняній літературі, проте варто відмітити, що її конкретний аспект - підліткова девіація - досліджений в меншій мірі. Девіантна поведінка у підлітковому віці представляє собою складне



явище, і тому вивчення цієї проблеми має міждисциплінарний і різноплановий характер.

Своєчасна, якомога більш рання психологічна діагностика девіантних рис особистості, розробка комплексу заходів психологічної допомоги особистості у зазначених випадках потребує сукупних зусиль психологічної теорії і практики.

Хоча проблема девіантності широко досліджується філософами, правознавцями, соціологами, психологами і педагогами, єдиного розуміння того, що таке девіантна поведінка, немає. Найбільш вірною, на наш погляд, є точка зору Є.В. Змановської, відповідно до якої суттєвими ознаками девіантної поведінки є специфічні особливості:

- 1) вона не відповідає загальноприйнятим чи офіційно встановленим соціальним нормам (законам, правилам, традиціям, соціальним установкам), тобто девіантна поведінка - це порушення не будь-яких, а лише найбільш важливих для даного суспільства й даний час соціальних норм;
- 2) девіантна поведінка й особа, яка її проявляє, викликає негативну оцінку з боку інших людей, суспільний осуд чи вимоги соціальних санкцій, у т.ч. й кримінального покарання;
- 3) завдає реальної шкоди самій особистості чи оточуючим людям;
- 4) стійко повторюється;
- 5) узгоджується із загальною спрямованістю особистості;
- 6) супроводжується різними проявами соціальної дезадаптації;
- 7) має досить виражену статево-вікову й індивідуальну своєрідність.

Одні й ті ж види девіації по-різному проявляються в різних людей і в різному віці.

Не можна ототожнювати девіантну поведінку з поведінкою людини в екстремальних ситуаціях та з проявами психічних захворювань [1].

Девіантна поведінка поєднується з хорошим знанням норм моралі та законів. Але розуміння того, що так поводитись не можна, не зупиняє індивіда, який обрав саме такий спосіб самоствердження.

У сучасній науці розглядається три групи девіантної поведінки:

- 1) антисоціальна (делінквентна), яка суперечить правовим нормам, погрожує соціальному порядку та оточуючим людям. Це може бути, наприклад, хуліганство, крадіжки, пограбування, фізичне насилля, торгівля наркотиками, жорстокість до тварин.
- 2) асоціальна (аморальна) - порушення моральних норм, що загрожує благополуччю міжособистісних відносин. Може проявлятися в агресії, сексуальних девіаціях (безладні статеві зв'язки, проституція, зваблення), азартних іграх на гроші, бродяжництві, втечах з дому, шкільних прогулах, брехні.

3) аутодеструктивна, яка відхиляється від медичних або психологічних норм і загрожує цінності та розвитку самої особистості. Саморуйнуюча поведінка зустрічається у таких формах: суїциди, хімічна залежність, фанатизм, віктимність - психологічна схильність до того, щоб стати жертвою [3].

Негативні форми девіацій являються соціальною патологією. Вони дезорганізують систему, підривають її основу і завдають значної шкоди, в першу чергу, особистості самого підлітка.

Для попередження й подолання поведінкових порушень необхідна добра продумана й організована система соціальних впливів.

В.М. Оржеховська пропонує профілактичну роботу з учнями починати з ранньої профілактики відхилень у поведінці, яка розпочинається в дитячому садку. Запропонована нею система профілактичної роботи складається з трьох блоків: перший - дитячий садок - початкова школа; другий - учні 5- 8 класів, де переважно зосереджується увага батьків і педагогів на інтелектуально-пізнавальному розвитку підлітків, оскільки в цей період катастрофічно падає інтерес до навчання; третій блок - взаємодія вчителів, батьків та учнів як суб'єктів профілактики на основі розвитку різних форм самоврядування, допомоги й захисту дитини [4].

Ефективна реалізація профілактичної роботи, на наш погляд, можлива при забезпеченні комплексності, послідовності, диференційованості, своєчасності застосування засобів впливу.

ВОЗ пропонує три види профілактичної роботи - первинну, вторинну й третинну. Первинна профілактика спрямована на усунення несприятливих факторів і на підвищення стійкості особистості до їх впливу. Завдання вторинної психологічної превенції - ранній вияв і реабілітація нервово-психічних порушень і робота з „групами ризику” Третинна профілактична робота повинна бути спрямована на лікування психологічних розладів, що супроводжуються поведінковими відхиленнями.

Є.В. Змановська називає різні форми психологічної превенції поведінкових відхилень:

1 .Організація соціального середовища: створення негативної суспільної думки в сім'ї, в класі, в шкільному колективі по відношенню до девіантної поведінки чи конкретної особи, що скоює девіантні вчинки; соціальна реклама здорового способу життя через засоби масової інформації, лекційно-пропагандистську роботу тощо.

2.Інформування підлітків і молоді, використовуючи лекції, бесіди, спеціальні відео - і телефільми. Інформування вимагає спеціальних умов: не залякувати, не інформувати надто рано, щоб не породжувати надмірний інтерес до впливу наркотиків, алкоголю, тютюну, ранніх

статевих контактів, не запізнюватися з інформуванням. Інформування підлітків варто починати не раніше 14 років. Підбирати інформацію з урахуванням статі, віку, соціально-економічних характеристик та ін..

3.Активне вироблення соціально-важливих навичок, використовуючи такі засоби, як: 1) тренінги резистентності (стійкості) до негативного впливу соціального оточення, змінювати установки на девіантну поведінку, формувати навички й вольові зусилля, готовність проявляти опір тиску ровесників і т.п.; 2) тренінги асертивності (афективно-ціннісного навчання): навчати підлітків розпізнавати емоції, правильно їх виражати, продуктивно долати стреси. Важлива роль належить груповій роботі з підлітками. В ході групової роботи вони вчаться самостійно приймати правильні рішення, підвищується їхня самостійність, стимулюються процеси самовизначення й розвитку позитивних цінностей; 3) тренінги формування найбільш важливих соціальних умінь: уміння спілкуватись, підтримувати дружні стосунки й конструктивно вирішувати конфлікти. Ці тренінги сприяють формуванню самоконтролю, впевненої поведінки, здатності змінювати себе й оточуюче середовище, приймати на себе відповідальність, ставити цілі, відстоювати свою позицію й інтереси.

4.Організація діяльності, альтернативної девіантній поведінці (уявлення про ефект заміщення девіантних вчинків), альтернативні форми активності: отримання нових знань і вражень через мандрівки; випробування себе (походи в гори, різні види спорту, що вимагають ризику й сміливості, значуще спілкування; творча, релігійно-духовна, благодійна діяльність та ін..

Головне завдання сім'ї — виховання стійких інтересів, розвиток здатності поважати інших, любити рідних, кохати й бути коханим, формування прагнення до самореалізації, працелюбства через прилучення дитини до різних видів активності (спорт, мистецтво, пізнання). Позитивні потреби необхідно сформувати до підліткового віку, що складе основу імунітету до негативних потреб і занять.

5.Організація здорового способу життя: уявлення про особисту відповідальність за здоров'я, гармонію з оточенням і своїм організмом.

6.Активізація особистих ресурсів: спорт, творчість, творче самовираження, участь у групах спілкування й особистого зростання, артотерапія та інше.

7.Мінімізація негативних наслідків девіантної поведінки: спрямована на профілактику рецидивів чи їх негативних наслідків [1].

Слід підкреслити,що проведення профілактичної роботи ставить цілу низку вимог до педагогічних працівників щодо умінь і навичок спілкування з важковиховуваними підлітками, яке повинно спрямовуватись на руйнування психологічних бар'єрів різного

характеру; розуміння внутрішнього стану й ситуативного настрою підлітка та їх врахування в процесі взаємодії; подолання у сприйманні й спілкуванні педагогічних стереотипів; вміння показати особисту зацікавленість, щире бажання допомогти підлітку у вирішенні його проблем.

Отже, профілактика і попередження девіантної поведінки неповнолітніх є не тільки соціально-значимою, але й психологічно необхідною. Проблема підвищення ефективності ранньої профілактики повинна вирішуватись в наступних основних напрямках:

- з'ясування несприятливих факторів зі сторони найближчого оточення, які обумовлюють відхилення в розвитку особистості підлітків і своєчасна нейтралізація цих дезадаптуючих дій;
- своєчасна діагностика асоціальних відхилень в поведінці неповнолітніх і здійснення диференційованого підходу у виборі профілактичних засобів психолого-педагогічної корекції відхиленої поведінки.

#### **Список використаних джерел:**

1. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. Пособие для студ. высш.учеб. заведений- М.: Издательский центр Академия. 2003.-288 с.
2. Личко А.Е., Попов Ю.В. Делинквентное поведение, алкоголизм и токсикомании у подростков - М.,1988 - 180 с.
3. Матвеева М.П. Психологічні механізми формування девіантної поведінки // Церква, сім'я і школа у розв'язанні проблем виховання підростаючого покоління- Кам'янець-Подільський, 2007.
4. Ніколенко О.С. Профілактика й корекція девіантної поведінки підлітків.-Чернівці:Рута, 2004.-80 с.
5. Кондратенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: Социально-психологические и психиатрические аспекты.-Мн., 1988.

In the article essence, maintenance of unnormal conduct of man, and also basic directions of socially pedagogical activity, is considered in relation to warning and overcoming of rejections of conduct of teenagers.

**Keywords:** difficult children, unnormal conduct, prophylactic work.

*Отримано 29.01.2010*

УДК 37.013.42

*Ю.А. Шатковський*

## АНАЛІЗ СУЧАСНИХ МЕТОДИК ПРОФІЛАКТИКИ ВЖИВАННЯ НАРКОТИЧНИХ РЕЧОВИН МОЛОДДЮ

У статті проаналізовано різні види профілактики вживання наркотичних речовин молоддю та освітні профілактичні програми; розкрито зміст програми „Формування життєвих навичок” та обґрунтовано її дієвість у профілактичній роботі з попередження наркоманії.

**Ключові слова:** консультування, втручання, профілактика, моделі профілактики наркоманії, формування життєвих навичок.

З початку 90-х років ХХ століття в Україні загострилася проблема підліткової наркоманії. Тенденцію до омолодження наркоманії в Україні підтверджують статистичні дані. Сьогодні серед підлітків 10-14 років вперше спробували амфетаміни - 0,9 %, марихуану або гашиш - 1%. Вік першого вживання наркотиків - 13-15 років, хоча в деяких містах України він є значно меншим - 9-13 років. Особливу тривогу викликає неадекватне сприйняття загрози наркотизації неповнолітніми. На думку 5% респондентів у віці 10-16 років, епізодичне вживання гашишу або марихуани не може ніяк зашкодити здоров'ю. \ 1 % опитаних вважають, що при цьому виникає лише невеликий ризик [1, 432].

Більш критично відносяться підлітки до ін'єкційної наркоманії, проте, є й такі, які у даній ситуації не бачать ніякого ризику або вважають його мізерно малим.

Наркоманія має тісний зв'язок із правопорушеннями. За останні п'ять років число кримінальних випадків на ґрунті наркоманії в цілому зросло більше, ніж удвічі.

Виходячи з вищесказаного, підліткову наркоманію варто розглядати як соціально-педагогічну проблему. Основний акцент повинен ставитися на заходах первинної профілактики.

Комплексний аналіз підліткової наркоманії, як соціально-педагогічної проблеми, дозволяє визначити наступні педагогічні основи організації первинної профілактики підліткової наркоманії [2, 29].

1. Наркоманія розглядається як явище, що включає в себе декілька компонентів: соціальний, медичний, психологічний. Тому тільки комплексний підхід до проблеми наркоманії дозволяє сформулювати адекватне розуміння завдань, що стоять перед фахівцями різних галузей науки, у тому числі соціальних педагогів і психологів.

2. Наркоманія - соціально заразне захворювання. Тому не можна розглядати лікування на стадії залежності, що сформувалася, як єдиний засіб боротьби з поширенням наркоманії. Основний акцент повинен робитися на заходах первинної профілактики, спрямованої на підтримку й розвиток умов, що сприяють збереженню фізичного, психічного й соціального здоров'я населення.
3. Профілактична робота є найбільш ефективною серед добре адаптованих до умов шкільного навчання дітей. Програми повинні сполучити різні навчальні стилі, підходи й методики профілактичної роботи. Це дозволяє всім учням засвоїти необхідні знання, розвинути корисні соціально-психологічні навички.
4. Метою попередження наркоманії є не збагачення підлітків знаннями про наркотичні речовини, а формування почуття відповідальності за себе, свої вчинки, своє життя.
5. Класичні методи навчання, такі як лекція, бесіда, спостереження, при профілактиці виявляються неієвими. Найбільш ефективними методами навчання, з урахуванням психології підліткового віку й специфіки первинної профілактики, є активні методи й, зокрема, тренінг.
6. Програми первинної профілактики підліткової наркоманії повинні впроваджуватися спеціально підготовленими фахівцями соціальними педагогами та психологами.

*Профілактика* — це дії, спрямовані на зменшення можливості виникнення захворювання або порушення, на переривання або уповільнення прогресування захворювання, а також на зменшення непрацездатності. У більш широкому контексті — це різнобічна діяльність, що перешкоджає поширенню наркотиків у суспільстві. Профілактика наркотизму охоплює достатньо широке коло напрямків діяльності.

На сьогодні в Україні, як і в усьому світі, найбільш широко використовується медична модель профілактики. Розрізняють первинну, вторинну і третинну профілактику відповідно до сучасної класифікації.

Первинна профілактика спрямована на попередження розвитку захворювань, і в наркології включає заходи боротьби зі шкідливим для здоров'я вживанням алкоголю, наркотичних і інших психоактивних токсичних речовин. Відповідно до класифікації, первинна профілактика розділяється на радикальну і ранню.

Радикальна профілактика являє собою зміну соціально-культурних умов життя підлітків (пропаганда здорового способу життя, спорт, санітарне просвітництво тощо) і заходи, що забороняють і контролюють споживання і поширення наркотичних й інших психоактивних токсичних речовин.

Рання профілактика містить у собі як виявлення осіб, які зловживають без залежності, так і попередження розвитку залежності.

Методи раннього або своєчасного виявлення фактів адиктивної поведінки можуть істотно вплинути на подальший її розвиток завдяки своєчасному втручанню [2, 240].

Під первинною профілактикою слід розуміти зміну соціальних умов, що призводять до розвитку хвороби. Первинну профілактику ще називають „соціальною профілактикою”, тому що вона впливає на комплекс соціальних умов, які сприяють збереженню і розвитку здоров’я, запобігаючи несприятливому впливу чинників соціального та природного середовища. Таким чином, до первинної профілактики можна відносити як заходи, які запобігають виникненню наркотизму, так і заходи, які підвищують власний опір індивіда до наркотизму.

Вторинна профілактика спрямована на затримку розвитку хвороби. У наркології вона містить у собі як ранню діагностику залежності і своєчасне лікування, так і сукупність заходів для запобігання рецидивів після лікування разом із спеціальним проти рецидивним лікуванням.

Третинна профілактика спрямована на запобігання інвалідності головним чином шляхом реабілітаційних заходів. У наркології охоплює дуже важкі випадки, після кількарізових рецидивів і безуспішного лікування.

Найпоширенішими у даний час є освітні профілактичні програми (антиалкогольні, антинаркотичні й антинікотинові) [3]. Основним місцем їх реалізації є школа, тому й агентами освітньої профілактики є вчителі, шкільні психологи, самі учні і їх батьки, яких також залучено в процес навчання своїх дітей.

*Завдання дослідження* полягає в аналізі різноманітних програм профілактики вживання наркотичних речовин неповнолітніми та можливістю їх застосування у діяльності соціального педагога та практичного психолога.

Програма „Уроки морального здоров’я” заснована на концепції психологічної запрограмованості людини на вживання алкоголю, тютюну й наркотиків, була розроблена ленінградським вченим Г.А. Шичко.

Завданнями курсу Г.К. Зайцева „Рости здоровим” є: формування мотиваційної сфери психологічного поведіння, безпечножиття, фізичного виховання; забезпечення фізичного й психічного саморозвитку.

Програма Л.В. Трубіної „Позитивної профілактики паління, алкоголізму й наркоманії” призначена для проведення занять із дітьми середнього шкільного віку (10-13 років). Основна мета даної програми - попередження початку експериментування з токсичними речовинами, що викликають залежність, навчання дітей навичкам

безпечного поводження, навичкам збереження життя, здоров'я й психологічного благополуччя дітей у різних ситуаціях, запобігання невірного вживання ліків і тощо.

Наш особистий досвід проведення профілактичних програм показав, що ефективність зазначених заходів залежить від того, які методи використовуються. Так, програми, які акцентують увагу на негативних наслідках наркоманії, виявилися малоефективними, а програми, що роблять акцент на навчанні „адаптивного стилю життя, навичкам спілкування, критичному мисленню, вмінню приймати рішення і протистояти в ситуаціях пропозиції адитивних речовин тощо” довели свою ефективність.

#### *Програми формування життєвих навичок (Life Skills Training)*

Вчені виділяють дві основних моделі навчальних програм первинної профілактики - програма досягнення соціально-психологічної компетентності (основна мета - виробити навички ефективного спілкування) і програма навчання життєвим навичкам (основна мета - виробити навички відповідального прийняття рішень) [4, 256]. Ці моделі у різноманітних культурних умовах і різноманітних країнах набувають різних форм, однак вони мають подібні задачі, ними є: розвиток соціальної і особистісної компетентності; вироблення навичок самозахисту; попередження виникнення проблем.

Цільовою групою для освітніх превентивних програм серед підлітків є учнівська молодь. Найбільшу ефективність у закладах освіти показали програми, побудовані за принципом формування життєвих навичок — ФЖН.

Основними принципами формування життєвих навичок є:

1. *Всебічність.* У процесі навчання використовуються різноманітні методи подачі інформації, методики тренінгу соціально-психологічних навичок і засоби закріплення вивченої поведінки. Всебічність означає орієнтацію на „цілісну людину протягом певного часу”.

Основними елементами всебічності є:

Засвоєння знань. Всебічні програми дають учням знання шляхом концептуалізації інформації, тренінгу по її закріпленню, виконання завдань з читання, домашніх вправ разом із батьками і участі в громадському житті за місцем проживання.

Навички соціальної компетентності - успішна профілактика передбачає створення у підлітків соціально-психологічних навичок відмови від ризикованих пропозицій, бачення позитивних і негативних сторін явищ, взаємодії з ровесниками, дружби, вміння пережити втрату друга, правильного вираження своїх почуттів й ін. Тренінг життєвих, соціально-психологічних навичок є одним з основних компонентів профілактики наркотизму (Life Skills Training). Програми формування життєвих навичок обов'язково включають навчання ефективного



спілкуванню, впевненості в собі, умінню управляти своїми почуттями, вибору друзів і побудові позитивних відносин із ровесниками, зміцненню зв'язків із сім'єю й іншими значимими дорослими, вирішенню проблем, критичному мисленню, прийняттю рішень, усвідомленню негативних впливів і тисків з боку ровесників і опорів їм, постановці цілей, наданню допомоги оточуючим.

2. *Безперервність навчання* та ефективність програм прямо корелюють із їх тривалістю, послідовністю і широтою змісту. Якісні програми передбачають у залежності від віку дітей від 45 до 100 уроків протягом семестру або послідовні курси протягом декількох років.

Взаємовідносини з ровесниками справляють сильний вплив на якість програм, тому що діти схильні до впливу один на одного. Але подібний вплив може бути як позитивним, так і негативним. Задача програм формування життєвих навичок - допомога дітям у побудові позитивних взаємовідносин із ровесниками й умінню вибирати друзів.

Участь у громадському житті сприяє ефективності профілактичної роботи, надаючи учням позитивні рольові моделі. Учні, відчужені від просоціальних структур суспільства, більш схильні до адиктивної і девіантної поведінки, а участь у позашкільному громадському житті допомагає молоді зробити свій внесок у просоціальну організацію суспільства та ідентифікуватися з ним.

Участь батьків у превентивній роботі є запорукою її успіху. Тут широко практикуються домашні завдання, надання батькам спеціальної літератури, організація семінарів для батьків із питань підвищення в дитини впевненості в собі, поліпшення навичок спілкування, подолання сімейних криз, інформування батьків про те, як говорити з дітьми про наркотики, ділитися своїми проблемами і вирішувати їх разом з іншими батьками.

Тренінг соціально-психологічних навичок вчителів є одним із обов'язкових компонентів попередження наркотизму. Існують спеціальні методики, і деяким вчителям необхідне попереднє навчання для засвоєння нових методів антинаркотичного викладання і випробування методик діалогічного спілкування з підлітками, розвитку навичок обговорення інформації разом з учнями, уміння створювати таку обстановку, яка б надалі сприяла доцільній поведінці дітей.

3. *Культурна адекватність* є невід'ємною умовою для програм, побудованих за інтернаціональними зразками. Подібні програми потребують обов'язкової культурної і мовної адаптації. Тому оцінка ефективності повинна проводитися впродовж усієї тривалості програми. При необхідності слід вносити корективи, уточнення і доповнення, що істотно підвищують ефективність програм формування життєвих навичок.

Програми формування життєвих навичок показали свою ефективність. Більш ніж 30 країн світу впровадили їх у своїх школах.

Вони знайшли широке поширення у сфері профілактики паління в школі. Проте, серед їхніх вад згадують орієнтацію програми на окрему особистість, ігнорування соціокультурних причин наркотизму і виключення із поля зору підлітків, які вже мають досвід адиктивної поведінки. Все це призводить до істотного зниження їх ефективності.

Окрім програм формування життєвих навичок, у системі освіти активно використовуються різноманітні програми навчання здоровому способу життя. Здійснюються вони шляхом введення в навчальні плани таких дисциплін, як „Валеологія”, „Основи безпеки життєдіяльності” й інші. Подібні програми здійснюються за декількома стратегічними моделями:

- *медична модель*, до реалізації якої часто залучають медпрацівників для читання лекцій про шкідливість наркоманії. Ця модель часто називається профілактичною, вона цілком побудована на інформуванні підлітків і є чисто когнітивною. Вона базується на припущенні, що якщо людина знає про небезпеку для здоров'я певної поведінки, вона буде ставитися до такої поведінки негативно і буде від неї утримуватися. А якщо людина знає, що якась поведінка є корисною для здоров'я, вона буде налаштована до неї позитивно. Цю стратегію описують формулою „знання — ставлення — поведінка”. Ефективність подібних програм оцінюється невисоко, тому що незважаючи на достатні знання про шкоду наркотичних речовин, їх все ж продовжують широко вживати. Але тут велику роль відіграє спосіб подачі інформації, традиційне залякування показало свою слабку ефективність [5];

- *освітня модель* подібна до медичної, проте базується на положенні, що рішення має бути прийняте на основі достовірної інформації особисто підлітком. Тут акцент робиться на навчанні навичкам прийняття рішень. Розроблені покрокові стратегії прийняття подібних рішень, але вони базуються більше на особистісних і соціальних аспектах (ставлення до поведінки й нормативні уявлення), ніж на чинниках, пов'язаних із можливою хворобою. Особа, яка приймає рішення, оцінює можливі плюси і мінуси якоїсь поведінки, а також можливу зміну ставлення до неї з боку оточуючих, якщо вона це рішення реалізує;

- *радикально-політична модель* вміщує у собі освітню модель, але її доповнює зовнішнє сприяння становленню здорового способу життя. Наголос робиться на посиленні такої якості, як впевненість у собі. Молодь засвоює рольові моделі батьків та ровесників і прагне до поведінки, яка схвалюється референтною групою. Такою групою часто є ровесники, і підліткам потрібно зробити вибір між небажанням вживати наркотичні речовини і груповими нормами, які передбачають їх вживання. Деяким не вистачає саме впевненості в собі, щоб відмовитися від пропозицій „спробувати”;

- *модель самопосилення* (комплексна) у рамках якої об'єднана достовірна інформація про наркотики медичної моделі, навички прийняття рішень, що розвиваються в рамках освітньої моделі, а також зусилля, які надають психологічну підтримку і стимулюють здоровий спосіб життя соціального оточення. Їх забезпечує радикально-політична модель. Ця модель найбільш ефективна, тому що носить комплексний характер.

Американським національним інститутом наркоманії (NIDA) були розроблені критерії оцінки шкільних, освітніх профілактичних програм, вони містять у собі такі положення:

- шкільна програма повинна бути розрахована на дітей усіх вікових груп, починаючи з дитячого саду і до старшої школи, або хоча б на критичний період середніх і старших класів;
- програма має передбачати декілька років впливу на підлітків або охоплювати хоча б весь період середніх і старших класів;
- у програмі слід використовувати добре перевірені, стандартизовані методи з детальним планом уроків і навчального матеріалу;
- програма повинна навчати опору наркотикам за допомогою інтерактивних методів — моделювання ситуацій, рольові ігри, дискусії, зворотній зв'язок, підкріплення, тривала практика й інше;
- програма має виховувати соціально-позитивне ставлення до школи і суспільства;
- програма повинна навчати соціальним навичкам (комунікабельність, впевненість у собі, самоповага) і способам опору наркотикам з урахуванням культурних особливостей і рівня розвитку дітей;
- програма має сприяти позитивному впливу дітей одне на одного;
- програма повинна прищеплювати антинаркотичні соціальні норми;
- програма повинна закріплювати знання тренуванням вмінь і навичок;
- програма повинна мати адекватну тривалість (спеціалісти NIDA пропонують від 10 до 15 занять впродовж першого року і потім 10-15 закріплюючих занять);
- програма має передбачати періодичну оцінку для визначення її ефективності.

Основне завдання програм функціональних еквівалентів полягає в розробці альтернатив для потенційно небезпечної адиктивної поведінки. Відповідно до цієї програми необхідно проводити такі превентивні заходи, які у розвитку неповнолітніх стають функціональним еквівалентом споживання наркотиків.

Програма функціональних еквівалентів призвела до значного зсуву в практиці превентивної роботи, насамперед в організації вільного часу

неповнолітніх. Для здійснення багатьох проектів організації дозволила молоді потрібно, щоб у них активну участь брали не окремо взяті підлітки, а цілі групи. У рамках цих програм проводяться акції, які торкаються життя всіх прошарків суспільства — радіо і телепередачі, виставки, кіно та музичні проекти. Пасивному споживанню наркотиків протиставляє активне проведення вільного часу. Спортивні, розважальні і виховні заходи повинні замінити адиктивну поведінку і утримувати молодь від спокуси вживання наркотиків.

За організацією подібних заходів ховається неясність у питанні щодо стримування підлітків від вживання наркотиків — у той час як одні проекти цілеспрямовано об'єднують споживачів наркотиків, у більшості інших проектів утримання від їх вживання є основною умовою участі в них. Це призводить до того, що саме ті неповнолітні, що перебувають під загрозою наркоманії, відстороняються від участі в превентивних заходах. Як наслідок, під сумнів ставиться сам принцип функціональної еквівалентності.

**Висновки:**

1. На даний час в Україні існує достатня кількість методів та методик для проведення ефективної профілактичної роботи. Попри всі критичні зауваження щодо них, при умові комплексного підходу можна сподіватися на позитивний результат.
2. Програми формування життєвих навичок досить тривалий час використовуються в роботі нашого центру ресоціалізації для наркозалежної молоді і довели свою ефективність у комплексі заходів щодо формування стійкої ремісії у клієнтів.
3. Процес ресоціалізації наркозалежних неможливий без кропіткої роботи з їх найближчим оточенням, оскільки психологічна обстановка і поведінка оточення (часто співзалежного) на момент повернення адикта з програми реабілітації в повсякденне життя є вирішальним фактором, що визначає ефективність самої програми. Тому методики, спрямовані на роботу з батьками та близькими підлітків, а також з вчителями, набувають особливого значення.

### **Список використаних джерел**

1. Молодѣжь и наркотики (социология наркотизма ) / Под ред. В.А. Соболева, И. П. Рущенко. — Харьков: Торсинг, 2000. — 432 с.
2. Сердюк А.А. Профилактика наркотизма в системе народного образования: методические и организационные аспекты чтения спецкурсов // Профилактика наркомании: организационные и методические аспекты. Итоговые материалы международного проекта / Сост. И. П. Рущенко. — Харьков: Финарт, 2002.

3. Соціально-педагогічні та медико-психологічні заходи протидії вживанню наркотичних засобів неповнолітніми і молоддю: Науково-методичний посібник / Упор., загальн. Ред. О.І. Пилипенко. - К.: А.Л.Д., 1995.
4. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого, И.Б. Орешниковой. — М.: Институт психотерапии, 2000. — 256 с.
5. Оржеховська В.М. Методика позбавлення неповнолітніх наркотичних звичок: Методичний посібник. — К., 1995.

In the article the different types of prophylaxis of the use of narcotic matters are analysed by young people and educational prophylactic programs. Maintenance of the program is exposed „Forming of vital skills” and obgruntuvano its effectiveness in prophylactic work in relation to warning of drug addiction.

**Keywords:** advising, interference prophylaxis, models of prophylaxis of narkomanii, forming of vital skills.

*Отримано 24.01.2010*

УДК: 37.017.4 (092)

*Т.В. Шоліна*

### ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ЯК ОБОВ'ЯЗКОВА УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ В СОЦІУМІ (В ОСВІТНІХ ПОГЛЯДАХ СТЕПАНА СМАЛЬ-СТОЦЬКОГО)

В статті розглядаються погляди Степана Смаль-Стоцького — видатного буковинського педагога, політика, науковця та громадського діяча кінця XIX - початку XX ст., на громадянське виховання як умову успішного становлення особистості в державі.

**Ключові слова:** громадянське виховання, держава, громадянська активність, громада, громадянин, Буковина.

Державна політика сучасної України спрямована на закріплення основних інституцій та принципів демократії, становлення якої неможливе без виховання громадян, які знають свої права і обов'язки, дотримуються законів, мислять критично і незалежно, переконані у власній спроможності впливати на зміни в суспільстві. Держава

потребує „кваліфікованих” громадянах, але водночас і дитина в процесі соціалізації має знайти своє місце в державі як повноправний член соціуму. Саме тому питання громадянського виховання гостро стоїть перед сучасною педагогічною наукою. Допомогти у його вирішенні може звернення до історії педагогічної думки України, і зокрема до спадщини видатного педагога, науковця, політика, громадського діяча Степана Смаль-Стоцького, що діяв на Буковині в кінці XIX - на початку XX століття.

Науково-педагогічна, громадсько-просвітницька, суспільно-політична діяльність С. Смаль-Стоцького та його творча спадщина були предметом дослідження у працях сучасників професора (Д. Антонович, Біднов, Л. Гранічка, М. Кордуба, В. Королів-Старий, В. Сімович, К. Чехович), науковців діаспори (М. Григор, П. Ковалів, Л. Луців, Наріжний, О. Цісик), істориків радянського часу та вчених періоду незалежності української держави (В. Даниленко, О. Добржанський, В. Ботушанський, П. Брицький, Т. Завгородня, О. Пенішкевич, Л. Тимчук та інші).

Різноманітність наукових інтересів академіка, до яких входили питання громадянського виховання українців Буковини, зумовило вибір теми статті, метою якої стало висвітлення поглядів С. Смаль-Стоцького на громадянське виховання як обов'язкову умову становлення людини в соціумі, успішного її національного та культурного розвитку, основу її добробуту.

Буковина кінця XIX - початку XX століття, де діяв професор Смаль-Стоцький, представляла собою конгломерат культур, де співіснували українці, румуни, євреї, німці, вірмени, поляки, угорці, словаки, цигани, греки. Більшість населення краю, а особливо у північній його частині, що складає сучасну Чернівецьку область, становили українці. Соціально-політичні та культурні умови Австро-Угорщини, відкривали можливості для утвердження українців серед інших народів імперії завдяки демократичному законодавству та конституції, яка проголошувала рівність всіх громадян. З іншого боку, складне економічне становище українства, низький рівень освіти та культури, сприяли подвійному національному тиску німців та румунів на українське населення Буковини, заважали успішній соціалізації українських дітей у Австро-Угорській державі.

Потреба виховувати громадянина-патріота, готувати його до життя у суспільстві на засадах „верховенства права” було однією з провідних педагогічних засад професора Смаль-Стоцького. Вчений переконував, що конституційний лад у державі є продуктивним тільки тоді, коли громадяни „доросли” до нього, він попереджав - „конституційна управа се нещастя для народу, котрий освітою не доріс до неї” [1, Ч.62.с.2]. Думки С. Смаль-Стоцького про складність входження в демократичне

суспільство народу, поневоленого неписьменністю та відсутністю культури співголосні з твердженнями С. Русової, що „кайдани поневолення не так легко скидаються, вчорашні раби не можуть одразу стати свідомим громадянством. Для такої великої зміни потрібний не тільки час... Потрібне виховання” [2]. Обидва педагоги стверджували, що слід готувати населення до функції „бути громадянами”, навчати їх основам громадянськості, прищеплювати культуру самоврядування. Актуальність цього завдання і сьогодні підтверджує О. Вишневський [3,125]. Він зазначає, що спосіб життя людини у радянський період зумовив поступову втрату здатності власними силами задовольняти особисті потреби. Людину, що звикла, аби нею хтось керував і турбувався її життям важко зробити повноцінним членом громадянського суспільства.

Виховати громадянина, за С. Смаль-Стоцьким, означає виховати людину, що знає свої права і обов'язки, вміє ними користуватися, буде відносини з державою і іншими членами спільноти на основі цінностей громадянського суспільства. В цьому контексті, переконував вчений, культурно-освітня діяльність серед народу має бути спрямована не тільки на власну націю, але на просвіту всіх етнічних груп краю для піднесення культури Батьківщини, що робить актуальним об'єднання всіх культурно-освітніх сил Буковини. Про намагання професором досягти такого єднання свідчить те, що у 1903 році він разом з однодумцями організував політичний альянс трьох основних національних сил краю - „Вільнодумний союз”. Невдовзі коаліція розпалася (1905), та важливою була сама спроба об'єднання з метою підготовки широких національних мас до самоуправління, виховання народу на основі ідей свободи, толерантності, економічного і культурного розвитку, підвищення рівня освіченості, що призвело б до встановлення національного та віросповідального миру. Педагог завжди вмів бачити кращі риси різних національних характерів і ставив їх за приклад власному народу.

Дбаючи про громадянське виховання населення краю, професор Смаль-Стоцький написав підручник „Громада або який лад і порядок має бути в громаді...” (1900), де серед обов'язків громади зазначив опіку над школою та просвітою. Просвіта, зазначає педагог, є погрібною і нічим не замінною річчю, а тому громада має опікуватися школою, впливати на неї через місцеву шкільну Раду, допомагати у здобутті освіти бідним дітям, утримувати читальню або хоча б шкільну бібліотеку, купувати літературу для читання [4]. Вчений твердив, що громада, та суспільство як велика громада, буде ефективно виконувати свою роль у формуванні свідомості своїх членів, коли буде дбати про їх освіту протягом всього життя, посилюватиме мотивацію до здобуття освіти всіх верств населення, опікуватиметься розширенням мережі

навчальних закладів, особливо середньої і вищої ланки, які виховують інтелігенцію, буде стежити за формуванням у цих закладах національної свідомості дітей і молоді [1]. Громада має сприяти дружнім зв'язкам між українськими родинами, заснуванню культурних товариств, бути максімально економічно незалежною, що можливе через розвиток кооперації та економічної самопомогі у громаді.

Тільки ініціативність та активна участь населення у вирішенні культурно-освітніх проблем, усвідомлення кожним громадянином відповідальності за власне життя і долю держави зможе стати основою успішного розвитку суспільства — це положення є спільним як для поглядів професора, так і для сучасної концепції громадянської освіти. З іншого боку, і сама „громада”, за визначенням С. Смалья-Стоцького, а нині сільська чи міська спільнота та суспільство загалом повинні турбуватися про культурно-освітній розвиток своїх членів, контролювати якість освіти, формувати виховні орієнтири та стежити за їх дотриманням, здійснювати „громадський контроль” за поведінкою своїх членів і особливо молоді. Прогресу української освіти та культури допоможе і реалізована на практиці взаємодія всіх суспільних інститутів у справі підготовки дітей та молоді до життя: сім'ї, громадських організацій, навчально-виховних закладів, підприємств та установ всіх форм власності, та головне - формування суспільної думки про відповідальність кожного члена спільноти за майбутнє через виховання нового покоління.

Одним з найважливіших компонентів підготовки „громадянина” є формування у нього громадянської активності. Поділяючи ідеї Г. Ващенка, щодо вад українського характеру, серед яких - аполітичність, пасивність, інертність [5], С. Смалья-Стоцький переконував, що народ слід спонукати активності, виховувати в українців бережливе ставлення до часу, звичку долати лійнь, що, за переконанням педагога, дасть величезний резерв сил для покращення добробуту народу, а відповідно селянам не потрібно буде у пошуках кращої долі вирушати в еміграцію, яка зумовлена їх мрійливістю, невмінням аналізувати та прогнозувати ситуацію, схильністю піддаватися примарним надіям [1].

Однією з найоптимальніших форм вияву громадянської активності, на думку С. Смалья-Стоцького, було залучення дітей, молоді та дорослих до роботи у різноманітних культурно-освітніх товариствах. Зокрема, щодо дитячих та молодіжних об'єднань, які здатні виховувати кращі якості особистості, займати підростаюче покоління цікавою корисною справою, захищати від лінії та негативних впливів - стверджував педагог. Професор і сам був співзасновником, головою чи учасником майже всіх українських громадських організацій краю: „Союз”, „Руська Бесіда”, „Руська школа”, „Руська Рада”, „Міщанська читальня”, „Руський Народний Дім”,



„Буковинський Боян”, „Селянська каса”, „Руська каса”, „Історичне товариство” та інших. Працюючи в цих товариствах, педагог зробив значний внесок у розвиток освіти, культури та демократії на Буковині.

Доктор С. Смаль-Стоцький був прикладом глибокої освіченості, інтелігентності, поваги до права, громадянськості та толерантності, чого так не вистачає молоді сьогодення. Як гуманіст, прибічник еволюційних шляхів розвитку суспільства, поступової трансформації свідомості народу шляхом виховання та розвитку він обґрунтовував необхідність громадянського виховання для успішного розвитку українців, становлення їх в Австро-Угорщині як повноправних членів держави. Досвід педагогічної, наукової, політичної та громадської діяльності професора є вдалою моделлю поєднання українського національного світогляду з реаліями європейського суспільного життя, що може стати неочікуваним здобутком для педагогів сучасності.

#### Список використаних джерел:

1. Смаль-Стоцький С. Політика реальна / Степан Смаль-Стоцький // Буковина (Чернівці). - 1896. - Ч.53-54, 56, 59-61, 63-64, 66-68, 70, 73-74, 76-77, 80-81, 84-85, 88. -С. 1-2.
2. Русова С. Нова школа соціального виховання / Софія Русова // Український освітній журнал. - 1994. - №1. - С.12-43.
3. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій. Підручник для студентів / Під. ред. Вишневського О. - Дрогобич: Відродження, 2001.-268с.
4. Смаль-Стоцький Стефан Осипович. Громада; або який лад і порядок має бути в громаді, які права має громада, громадянин, старшина і рада громадська, як вибирає ся раду громадську і старшину для руских громад на науку / С.О. Смаль-Стоцький. - Чернівці: Друк товариства „Руська рада”, 1900. - 44с
5. Ващенко Григорій. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків / Григорій Ващенко. - Л. : Камула, 2006. — 278с.
6. Смаль-Стоцький С. Нова коляда / Степан Смаль-Стоцький // Буковина (Чернівці). - 1906. - Ч. 153. -С.1

The article is about Stepan Smal'-Stotskiy - prominent Bukovina teacher, politician, scientist and public figure of the end of XIX centuries - at the beginning of XX centuries. His looks on civil education as condition of the successful becoming of personality in the state describe in the article.

**Keywords:** civil education, state, civil activity, society, citizen, Bukovina.

*Отримано 28.01.2010*

Розділ 3. ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ  
ДЛЯ РОБОТИ З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ В СИСТЕМІ  
ОСВІТНИХ ТА ПОЗАОСВІТНИХ ЗАКЛАДІВ

УДК: 37.032: 37.013.42: 37.046.16

*Р.Х. Вайнола*

**ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ  
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ПРАКТИКИ**

У статті запропоновано підходи до визначення професійно-орієнтованої практики майбутнього фахівця як складової процесу практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів та засобу їх творчого та особистісного розвитку.

**Ключові слова:** творчий розвиток, особистісний розвиток, професійно-орієнтована практика, практична підготовка.

Зміна духовних та національних пріоритетів розвитку українського суспільства вимагає виховання особистості, здатної до самостійної продуктивної соціально-позитивної діяльності. Соціальні педагоги мають сприяти духовному, культурному та моральному розвитку підростаючого покоління. Вирішення цього завдання, насамперед, пов'язано з підвищенням ефективності професійної підготовки майбутнього соціального педагога, спрямованістю її на особистісний та творчий розвиток студента, що потребує системного впровадження особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього соціального педагога, створення сприятливих умов для його особистісного розвитку, формування професійно-значущих якостей, необхідних для забезпечення успішного розв'язання завдань соціально-педагогічної роботи. Однією з умов підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутнього соціального педагога є оптимізація процесу організації та проведення професійно-орієнтованої практики.

Значення практичної підготовки студентів для їх творчого та особистісного розвитку засвідчують положення психолого-педагогічної науки про те, що завершальним етапом в розвитку операцій мислення є реалізація розумових дій в практичній діяльності. При цьому дослідники (О.О. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін) визначили, що на основі зовнішніх матеріальних дій, шляхом їх послідовних змін, формуються

внутрішні ідеальні дії, що забезпечують індивіду всебічне орієнтування в оточуючому середовищі та підгрунтя для особистісного та професійного розвитку.

Загальновідомо, що практика студентів вищих навчальних закладів є невід'ємною складовою освітньо-професійної підготовки фахівців, основне завдання якої - закріплення здобутих у процесі навчання теоретичних знань, формування у студентів професійних умінь, опанування сучасними методами та формами роботи. Проте лишаються невизначеними шляхи формування передумов творчого, особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця в процесі практики.

*Метою нашої статті* є теоретичне обґрунтування підходів до різних видів професійно-орієнтованої практики майбутнього фахівця як складової процесу практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів та засобу їх творчого розвитку.

Ми вважаємо оптимізацію професійно-орієнтованої практики важливою організаційно-методичною умовою професійного становлення майбутнього соціального педагога. Результатом впровадження даних технологій у вищому навчальному закладі є розвиток індивідуальних, професійних, творчих здібностей майбутніх фахівців, розвиток їх особистісного потенціалу.

Основними вимогами до організації та проведення професійно-орієнтованої практики майбутніх соціальних педагогів є:

- побудова практики на засадах неперервності і послідовності її проведення;
- інтеграція теорії і практики в процесі професійної підготовки майбутнього соціального педагога;
- відповідність основних завдань практики характеристикам стадій особистісно-професійного розвитку фахівця соціально-педагогічної сфери.

На нашу думку, в процесі проведення фахової практики майбутніх соціальних педагогів увага організаторів має бути зосереджена на таких професійно значущих показниках, як: розвиток фахових умінь та навичок; творча самореалізація студента; самостійність виконання роботи; здатність до прийняття рішень; створення ситуації командної взаємодії; встановлення довірливих, конструктивних стосунків з клієнтами.

Педагогічні технології самоактуалізації студента в процесі практики ми будемо розглядати як сукупність форм та методів самовдосконалення соціального педагога, спрямовані на активну, цілеспрямовану діяльність по систематичному формуванню у себе професійно та особистісно значущих рис і якостей. Практична підготовка студента у формі спеціально-організованої фахово-орієнтованої практики „передбачає

свідому роботу по розвитку своєї особистості як професіонала: адаптування своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності і неперервний розвиток соціально-моральних та інших властивостей особистості” [2, с.65], багатопланову діяльність по самопізнанню, самоаналізу, самоконтролю, самозвіту, самонаказу, самопереконанню, самовправлянню, самонавіюванню і є однією з умов особистісного розвитку майбутнього фахівця соціально-педагогічної сфери.

Аналіз підходів до організації фахової практики майбутніх соціальних педагогів дозволив визначити низку вимог для підвищення ефективності процесу організації і проведення практики:

- неперервність включення студента в процес практичної підготовки;
- поступове ускладнення завдань педагогічної практики;
- зміна позиції студента-практиканта ( від спостерігача до стажера);
- змістовий взаємозв'язок між всіма видами практики;
- одночасне виконання під час практики різноманітних професійних функцій;
- врахування особистісних інтересів та потреб студента під час вибору місця проходження практики;
- співробітництво студента і керівника в процесі педагогічної практики.

Результатом участі майбутнього соціального педагога в різних видах ознайомчої, навчальної та виробничої практики має стати досягнення певного рівня професіоналізації, набуття професійних вмінь та навичок. При цьому, відповідно, буде здійснюватись процес особистісного розвитку, формування не лише професійно важливих, а й особистісно значущих характерологічних показників.

Гарантом особистісного розвитку виступає, на нашу думку, саме неперервність практичної підготовки студентів. Саме тому для виконання завдань дослідження ми проаналізували зміст програм практики студентів спеціальності „Соціальна педагогіка” наступних навчальних закладів: Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ); Інституту соціальних наук ім.Г. Апісва. Міжрегіональної академії управління персоналом, (м. Київ); Волинського державного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк); Природничо-гуманітарного навчально-наукового інституту Національного аграрного університету (м. Київ).

Аналіз програм практик дозволив встановити, що існує значна розбіжність у визначенні назв, термінів проходження та баз проведення

практик. Так, для освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” запропоновано від двох до чотирьох видів практик. Більшість навчальних закладів визначає назви практик залежно від змісту та інтенсивності діяльності практиканта, наприклад: навчальна, виробнича, педагогічна. Проте, нам здається більш продуктивним підхід, при якому в назві практики закладено рольову позицію практиканта, а саме: ознайомча, навчально-виховна, стажерська.

Варто відзначити, що в програмах Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова [1] практика подана як неперервний процес. Крім того, саме ця програма організації та проведення практики побудована відповідно до галузевого компонента державного стандарту вищої освіти. Проте, окремі положення програм практик, вимог до організації та проведення практик різного виду потребують нашого аналізу.

Основні завдання практик перегукуються з характеристиками стадій особистісно-професійного розвитку фахівця соціально-педагогічної сфери. Якщо ознайомча практика відповідає стадії формування професійних намірів студента, усвідомленню ролі та місця соціального педагога в системі забезпечення соціального благополуччя суспільства та має гарантувати свідомий вибір особистістю професії на основі урахування своїх індивідуально-психологічних особливостей, то літня практика III курсу відповідає стадії професійної підготовки та передбачає: засвоєння системи професійних знань, умінь та навичок, формування відповідального ставлення до майбутньої спеціальності. У свою чергу стажерська практика, в ході якої студент безвідривно працює на робочому місці відповідає стадії професіоналізації, тобто входженню, адаптації та оволодінню професійними вміннями та навичками, формуванню професійного самовизначення, уподобань, визначенню пріоритетних напрямків соціально-педагогічної роботи.

В якості прикладу, ми більш детально розглянемо роль та місце літньої соціально-виховної практики у вирішенні завдань творчого та професійного розвитку студента. Метою даного виду практики є закріплення, розширення та поглиблення професійно-педагогічних знань, набутих за трирічний період навчання. Оскільки сьогодні особливо актуальним є завдання щодо створення сприятливого соціального середовища для розвитку особистості юного громадянина, ми розглядаємо роботу літнього оздоровчого табору як своєрідний каталізатор системи соціально-виховних впливів, що спрямований на розв'язання завдання особистісного розвитку та становлення як вихованців, так і студентів-практикантів.

Нашим завданням стало визначення переваг роботи літнього оздоровчого табору в розвитку та формуванні особистісних якостей

студентів - майбутніх соціальних педагогів. Ми виходили з особливостей даного виду практики, визначених колективом кафедри в теорії та історії педагогіки національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова [2, с. 22], а саме: соціально-виховний процес в літньому оздоровчому таборі планується з урахуванням того, що вихованці відірвані від звичного для них сімейного, побутового середовища; процес формування та розвитку особистості здійснюється в умовах тимчасового колективу, тому вирізняється певною нестабільністю, ситуативністю; соціально-виховна робота будується на засадах добровільності, тому має передбачати можливості для вільного вибору вихованцем видів та форм дозвілєвої діяльності; обмежений період перебування вихованця потребує надзвичайно чітких дій педагогічного колективу, визначення місця, позицій, доручень кожного, надання можливостей для самореалізації; тимчасовий колектив надає можливості для руйнації стереотипів, розкриття обдарувань, потенційних можливостей особистості; педагогічний колектив літнього оздоровчого табору володіє більш широким та більш демократичним арсеналом засобів педагогічного впливу, ніж традиційний педагогічний колектив, зокрема, шкільний; соціально-виховний вплив здійснюється в умовах природного середовища і нового соціального оточення; соціально-виховна робота в умовах табору накладає на педагога відповідальність за дотримання санітарно-гігієнічних норм, попередження захворювань та травматизму.

Вищенаведені особливості соціально-виховної роботи в умовах літнього оздоровчого табору дозволили нам визначити специфічні вимоги, що висуває даний вид практики до особистості студента, а саме: перебування клієнтів в умовах літнього оздоровчого табору пов'язано з відповідальністю за їх життя та здоров'я; цілодобове перебування в контакті з клієнтами, постійна відповідальність за успіх їх діяльності створює ситуацію емоційно-вольової напруги; робота літнього оздоровчого табору характеризується надзвичайною інтенсивністю, насиченістю форм соціально-виховної роботи (звичайний день роботи табору може включати 8-10 різних організаційних форм соціально-виховної роботи); студенти перебувають в нових умовах міжособистісної взаємодії з клієнтами, що визначаються більшою демократичністю, ситуативністю; соціально-виховне середовище літнього оздоровчого табору створює сприятливі умови для формування, розвитку та популяризації здібностей, обдарувань, як клієнтів, так і майбутніх соціальних педагогів;

- у центрі змісту діяльності літнього оздоровчого табору знаходяться не навчальна робота, а інша системотвірна діяльність (праця, спорт, мистецька діяльність, екологічна робота тощо);

практикант виступає не як контролер, дії якого обмежені вимогами навчально-виховного процесу, а як активний учасник творчої діяльності, радник, чи просто рівнозначний член творчого колективу; період роботи тимчасового дитячого колективу ( зміна) відповідає вимогам, зусиллям, які докладаються при створенні постійно існуючого дитячого об'єднання.

Нами визначено низку тенденцій, що потребують саме соціально-педагогічного забезпечення діяльності канікулярних установ: посилення соціально-педагогічної спрямованості дій більшості літніх оздоровчих закладів; створення в багатьох регіонах країни цільових програм літнього оздоровлення дітей-сиріт, дітей з кризових родин, дітей-інвалідів тощо; відродження практики спеціалізованих таборових змін (спортивних, екологічних, волонтерських тощо ); розвиток інноваційних форм літнього відпочинку дітей та молоді: пересувні табори, етнотабори, програми додаткової освіти тощо.

Аналіз результатів експериментальної роботи, власний досвід викладацької роботи дозволили нам визначити такий чинник творчого розвитку майбутнього соціального педагога як *керівництво творчою діяльністю студентів протягом періоду навчання з боку одного керівника профілюючої (випускаючої) кафедри.*

На нашу думку, суттєвим недоліком в реалізації завдань безперервності, послідовності професійної підготовки фахівця є змінність, непостійність педагогічних вимог з боку професорсько-викладацького складу. При цьому майже не існує практики, що дозволяє педагогові відслідкувати динаміку позитивних зрушень в розвитку та професійному становленні студента, оскільки викладання навчальних курсів, керівництво різними видами практики здійснюють різні викладачі, не знайомі з попередніми творчими успіхами студентів, які не бачать перспектив розвитку їх здібностей, обдарувань, творчого потенціалу в цілому.

Цю ситуацію, на нашу думку, може відкоригувати система „творчих лабораторій”, груп, що працює за принципом „майстер-класу”. За групою студентів (10-15 осіб) з I курсу закріплюється досвідчений педагог. На нього покладається відповідальність за аналіз стану особистісного розвитку студента, фіксацію результатів його творчого та професійного розвитку. Даний педагог має виступати в ролі методиста на всіх етапах практик (від ознайомчої до стажерської). Ми припускаємо, що така робота може потребувати нових форм академічної звітності (огляди, творчі презентації). Проте даний вид педагогічного супроводу діяльності студентів може з успіхом замінити наукові гуртки та проблемні групи, робота яких часто має несистемний та формальний характер.

Наступним напрямком оптимізації творчого розвитку майбутнього соціального педагога в умовах вищого навчального закладу є використання ресурсів стажерської практики четвертого року навчання освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр”. Запровадження системи ступеневого навчання призвело до певного зниження значущості даного виду практики в оцінці результатів діяльності студента. Даний факт обумовлено тим, що більшість навчальних закладів впроваджує як форму підсумкової державної атестації тестові контрольні роботи. У більшості випадків значення як практики, так курсових чи дипломних робіт на IV-му курсі навчання освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” таким чином нівелюється. На нашу думку, це є типовим прикладом помилкового повернення від системи особистісно-орієнтованого до предметно-орієнтованого навчання, де головним критерієм успішності стає сума отриманих і збережених студентом знань.

Ми вважаємо, що професійно-орієнтована практика IV-го курсу навчання має виступити як фактор оцінки академічної успішності студента-випускника. З цією метою, результати даного виду практики можуть бути внесені до традиційної 100-бальної шкали. Наприклад: 80 балів - максимум за форму державної атестації, 20 балів - максимум за практику. Зрозуміло, що за таких умов роль даного виду практики, ставлення до неї студентів суттєво зміняться.

Проте з метою досягнення успіху особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки саме організаційні механізми даного виду практики потребують видозмін. По-перше, закріплення за базами практики (та призначення методиста) має відбутися ще на початку навчального року. Це надасть можливість викладачам кафедри протягом навчального року адресно проводити навчальні екскурсії, лабораторні та виїзні практичні заняття. Окрім того, до моменту виходу на практику студент має надати план роботи та проект організаційних форм соціально-педагогічної роботи, що плануються для впровадження. Якщо навчальним планом в семестрі, коли проводиться практика передбачено захист курсової чи дипломної роботи, то саме матеріали практики мають бути подані в якості апробації теоретичних положень.

Суттєвих змін має зазнати й форма звітності по результатах проходження даного виду практики. Замість традиційної підсумкової конференції ми вважаємо за доцільне запропонувати такі форми як мультимедійна презентація, відео-звіт, захист творчих проектів, виступ вихованців з бази практики тощо. Такі форми звітності мають стати традиційними, проходити з залученням студентів молодших курсів. Саме за таких умов стажерська практика виступила б дієвим фактором



розвитку майбутнього соціального педагога, демонстрацією рівня творчих та професійних досягнень студентів, яскравим заключним акордом даного освітньо-кваліфікаційного рівня.

В якості вагомого чинника творчого та особистісного розвитку майбутнього соціального педагога ми розглядаємо *магістерську асистентську практику й написання магістерської роботи*. Зважаючи на специфіку спеціальності „Соціальна педагогіка”, навчальними планами більшості закладів IV рівня акредитації в кваліфікацію магістра закладено виконання обов’язків викладача. Дієвість даного виду практики обумовлена низкою особливостей, а саме:

- включення в нову професійно-рольову позицію;
- занурення в зміст навчального матеріалу з метою трансформації його в свідомість студентів;
- відповідальність за рівень знань студентів, отримані ними вміння та навички;
- набуття нового рівня особистісної взаємодії зі студентами молодших курсів ( з позиції викладача);
- прагнення до модернізації змісту та організаційних форм навчально-виховного процесу.

Багаторічний досвід методичного керівництва даним видом практики, аналіз спостережень студентів за проведенням занять практикантів дозволив нам засвідчити, що даний вид практики суттєво впливає на рівень сформованості показників творчого розвитку майбутнього соціального педагога.

Окрім того, цікавим досвідом практичної роботи колективу кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова є включення методичних рекомендацій, розробок лекцій та практичних занять в якості додатків до змісту матеріалів магістерської роботи. Для забезпечення зв’язків даного виду практики з процесом написання магістерської роботи слід врахувати низку моментів.

По-перше, керівником магістерської роботи варто призначити викладача тієї навчальної дисципліни, що найбільше відповідає темі даної роботи. Наприклад, тема магістерської роботи „Особливості соціального супроводу дітей в прийомній сім’ї” відповідає змісту курсу „Соціальний супровід сім’ї”. Тема магістерської роботи „Соціально-педагогічні умови профілактики правопорушень школярів засобами анімації” пов’язана за змістом з предметами „Соціально-педагогічна профілактика правопорушень” та „Соціально-педагогічна робота у сфері дозвілля”.

По-друге, це закріплення відбувається на початку навчального року. Таким чином, задовго до початку практики студент отримує можливість дібрати методичний матеріал, зануритися в зміст проблеми.

По-третє, для проходження асистентської практики студент закріплюється за даним навчальним курсом, а науковий керівник його магістерського дослідження виступає в якості методиста від бази практики.

І останнє, розроблений студентом матеріал лекційних та практичних занять, зміст проведених організаційних форм соціально-виховної роботи проходить апробацію в ході навчальної дисципліни „Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін”.

Таким чином, розробка студентом такого методичного пакету може бути використаним як звітна документація з даного виду практики, як форма самостійної роботи по курсу „Методика викладання соціально-педагогічних дисциплін” і як матеріал додатків до змісту магістерської роботи. На нашу думку, таке триєдине емоційно-змістове занурення студента в проблему дослідження забезпечуватиме профілізацію професійної підготовки майбутнього соціального педагога на рівня магістратури, концентрацію науково-пошукової активності в одному напрямку, єдність педагогічного керівництва, і як наслідок - суттєві позитивні зрушення особистісного, творчого та професійного розвитку майбутнього соціального педагога.

#### **Список використаних джерел**

1. Організація наскрізної практики студентів за спеціальністю 6.010106 „Соціальна педагогіка” (методичні рекомендації) / за ред. Капської А. Й. - К.:НПУ, 2009. -32 с. (авт. С.19-23, 31-32).
2. Програма та науково-методичні рекомендації для проведення педагогічної практики / Л. Вовк, Г. Панченко, О. Падалка. - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. - 78с.

The article supplies methods of approaches to definition of professional-tentative practice future specialists as the complit component about the practice drill of future social pedagogic and methods of their creative development.

**Keywords:** creative development, personality professional-tentative practice, practice drill.

*Отримано 29.01.2010*

УДК 378.2 : 78.

*В.С. Вергунова*

## **ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНOSTІ ДОСВІДУ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І МУЗИКИ**

У статті розглядаються проблеми підготовки студентів педагогічних факультетів до музично-освітньої діяльності, виокремлено компоненти досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва, теоретично обгрунтовано критерії та показники його сформованості.

**Ключові слова:** досвід, ціннісне ставлення, критерії сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва

Пріоритетним напрямком у підготовці майбутніх учителів початкових класів і музики є формування їх особистісного досвіду, зокрема досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва. Саме від розуміння і переживання музично-естетичних цінностей, активізації творчого потенціалу, умінь вступати у безпосередню ціннісну взаємодію з музичними творами, залежить багатство духовної культури студентів, їх готовність до музично-освітньої діяльності в школі.

Вивчення проблем підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики свідчить про те, що оволодіння навчальним матеріалом відбувається здебільшого шляхом його теоретичне осмислення. Не приділяється належна увага комплексу особистісних якостей, які б забезпечували високий рівень професіоналізму, сприяли творчій самореалізації фахівців, підвищенні їх впевненості у своїх силах. Відтак орієнтація у процесі навчання не на знання, а на особистісний досвід студентів стає однією із основних тенденцій сучасної педагогічної освіти.

Проблема досвіду особистості широко висвітлюється у науковій літературі. Як психологічний феномен її розглядали Б. Ананьев, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн та інші. Дослідженню досвіду у педагогічному аспекті присвячено праці Дж. Дьюї, Н. Вербицької, В. Серикова та інших.

Різноманітні грані проблеми формування досвіду особистості у процесі взаємодії з музично-естетичними цінностями висвітлюються у працях В. Дряпки, І. Куликової, І. Орлової, Г. Панкевич, А. Сохора, Ю. Юцевича та інших. Важливими є дослідження щодо формування досвіду музичного сприймання (Б. Асаф'єв, О. Рудницька,

О. Ростовський та інші), фахової підготовки вчителя музики (О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Д. Кабалецький, М. Михаськова, Г. Падалка, А. Пілічкаускас, В. Яконюк та інші), музичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних закладах (С. Барановська, В. Мішеченко, Л. Кожевнікова, О. Рябініна, О. Хижна та інші).

*Завдання статті полягає у тому, щоб охарактеризувати критерії та показники сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва.*

Враховуючи багатогранність підходів, під **досвідом ціннісного ставлення до музичного мистецтва** ми розуміємо таку якість особистості, що включає в себе знання про музичне мистецтво, позитивне ставлення до музичних творів, здатність до практичного втілення досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у власній діяльності. Це складне, динамічне утворення, що виникає в єдності різноманітних властивостей і характеризує підготовленість особистості до сприймання, осмислення й переживання музично-естетичних цінностей.

Аналіз змістовної характеристики складових досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва дозволив виокремити у його структурі три компоненти: когнітивний, емоційний та практичний.

Когнітивний компонент включає в себе знання, які є основою ефективної діяльності вчителя. У досвіді вони представлені дwoяко: як об'єктивні (зовнішні або нормативні) та суб'єктивні (внутрішні, особистісні) знання. Перші відображають засвоєні загальні знання про об'єкт чи явище, інші - власні уявлення особистості про нього, міру внутрішнього сприйняття (не сприйняття) об'єктивних знань. Особливістю знань як складової досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є їх аксіологічна спрямованість, що зумовлюється ціннісною природою музичного мистецтва та взаємодії з ним.

Емоційний компонент характеризує емоційні реакції особистості на музичний твір та забезпечує переживання цінностей, втілених у музичних творах. Він включає емоції, переживання, почуття особистості, що визначають певне ставлення до музичних явищ. У процесі взаємодії з музичним мистецтвом ці складові виконують оцінну функції, фіксуючи його особистісну значущість. З іншого боку вони є основою мотивації до певних дій. Розвиток означених властивостей студентів розширює коло їх естетичних потреб, сприяє формуванню естетичного смаку, ціннісних орієнтацій.

Практичний компонент включає в себе схеми минулої діяльності, сукупність умів для її здійснення, що є основою готовності вчителя до праці.

На основі теоретичного аналізу складових досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва та встановлення його істотних ознак нами виділено такі критерії його сформованості: *когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльно-творчий*. Означені критерії ми пов'язали із системою показників, через які найчіткіше виявляються властивості досліджуваного явища.

*Когнітивний критерій*, спрямований на з'ясування сформованості ступеня теоретичної обізнаності майбутніх учителів. Цей критерій визначає знання.

Е. Абдулін відзначав, що музичні знання характеризують знання двох рівнів: знання, що сприяють формуванню цілісного уявлення про музичне мистецтво, та знання, які допомагають сприйняттю конкретних музичних творів. Перший рівень характеризує природу музичного мистецтва як соціального явища, його функцію і роль у суспільстві. Другий - знання про особливості музичної мови, засоби музичної виразності [2, с. 24].

Важливим показником ступеня теоретичної обізнаності є ґрунтовність та системність знань, що характеризується їх глибиною, усвідомленістю, розумінням суттєвих зв'язків між ними, похідності одних знань від інших, базової ролі одних для інших [3, с. 26]. На основі ґрунтовності і системності знань виявляється розуміння практичної значущості знань, що сприяє ефективному їх використанні. Йдеться, насамперед, про значущість процесу осягнення музичних творів для формування особистості майбутнього вчителя, що робить знання і пізнання музичного мистецтва самостійною цінністю.

Наступним показником сформованості ступеня теоретичної обізнаності досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва є спрямованість ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, які слугують орієнтирами при ставлення до музичних творів, визначають коло інтересів майбутніх учителів, їхніх аксіологічних установок. У свою чергу ціннісні орієнтації виявляються у оцінних судженнях.

Відтак ступінь теоретичної обізнаності можна виявити за такими показниками: *ґрунтовність та системність знань, розуміння практичної значущості знань, спрямованість ціннісних орієнтацій, аргументованість оцінних суджень*.

*Емоційно-мотиваційний критерій*, спрямований на з'ясування стану сформованості емоційного ставлення студентів до музичних явищ. На думку Е. Абдуліна, є три типи реакції слухача на музичний твір. Це, по-перше, „емоції враження”, що ґрунтуються на інтуїтивному відчутті музики. Вони є показником недиференційованого ставлення до музичного твору і виявляються у критеріях: „подобається — не подобається”, без будь-якої мотивації оцінки; по-друге, емоції „переживання”, що відображають усвідомлення суб'єктом особистісного

смислу музичного твору, однак без його співвіднесеності з об'єктивним значенням музики; по-третє, „емоції співпереживання”, котрі зумовлюються злиттям суб'єктивного переживання з позицією автора і виконавця. Вони є результатом осмислення об'єктивної значущості музичного твору [1, с. 150].

Емоції та переживання пов'язані з потребами людини, які вказують на те чому вона діє так чи інакше, і, водночас, фіксують те, заради чого відбувається дія. Йдеться про переживання смислу ціннісного ставлення до музичних творів, що є провідним мотивом у структурі мотивації осягнення музичного мистецтва. Усвідомлення смислу осягнення музичних творів відбувається через оволодіння музичними цінностями, розуміння об'єктивної та суб'єктивної значущості ціннісного ставлення до музичних явищ.

Відтак стан сформованості емоційного ставлення до музичних явищ з'ясується за такими показниками: *захопленість процесом пізнання музичного мистецтва; адекватність музичного сприймання; здатність до самоаналізу музичних вражень; усвідомлення смислу ціннісного ставлення до музичних творів.*

Наступний критерій — *діяльно-творчий*, спрямований на виявлення міри розвиненості здатності до практичної реалізації досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва у музично-освітній діяльності.

Важливим показником означеного критерію є володіння уміньми музичного сприймання. На думку О. Ростовського до них, насамперед належать: уміння виявляти інтонаційні зв'язки твору, стежити за розвитком основних інтонацій; уміння відчувати жанрові ознаки у простих та розвинутих формах; уміння розрізняти на слух національно-стильові особливості музики та її драматургічний розвиток; уміння виявляти змістовність функціонування тих виразних засобів, які використані у творі [4, с. 21]. Ці уміння тісно пов'язані зі здатністю особистості здійснювати аналіз-інтерпретацію музичних творів. Йдеться не тільки про розчленування музичного твору на окремі елементи, а й творче їх осмислення, що сприяє розумінню музичного твору.

На базі визначених умінь формується наступні особистісні властивості - самостійність та творча ініціативність, що виявляються в умінні інтерпретувати, розуміти, розмірковувати про твір; прагненні до подолання стереотипності та консервативності в оцінці музичних творів; художньо-пізнавальній активності, бажанні освоїти музичне мистецтво, зрозуміти його ціннісну значущість; незалежності власних суджень, готовності до дій; здатності орієнтуватись у навчальній ситуації, зосередженості, уважності; активній формі спілкування з музикою.

Відтак показниками діяльно-творчого критерію, спрямованого на визначення міри розвиненості здатності до практичного втілення досвіду

ціннісного ставлення до музичного мистецтва у музично-освітній діяльності є: *володіння уміннями музичного сприймання; здатність до аналізу-інтерпретацій музичних творів; самостійність та творча ініціативність; художньо-пізнавальна активність.*

Отже, досвід ціннісного ставлення до музичного мистецтва є важливою складовою фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів і музики. Його структура передбачає інтеграцію когнітивного, емоційного та практичного компонентів. Результативність формування означеної якості у студентів зумовлюється розумінням важливості й необхідності майбутньої професійної діяльності, активізацією творчих сил, розвитком музичного сприймання, оцінної діяльності, створенням відповідної мотивації та необхідних умов. Визначені компоненти, запропоновані критерії та показники сформованості досвіду ціннісного ставлення до музичного мистецтва дають можливість визначити механізми розвитку цього явища у навчально-виховному процесі.

#### Список використаних джерел

1. Абдулин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учеб. пособие / Э.Б. Абдулин. - М.: Прометей, 1990. - 186 с.
2. Абдулин Э.Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе: Пособие для учителя / Э.Б. Абдулин-М.: Просвещение, 1983. - 112 с.
3. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред.М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. - М.: Педагогика, 1978. - 208 с.
4. Ростовський О.Я. Музична педагогіка. Навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали: Навчальний посібник / О.Я. Ростовський. - Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2008. - 191 с.

In the article the problems of preparation of students of pedagogical faculties are examined to musically-educational to activity, components are selected, in theory grounded criteria and indexes of formed of experience of the valued attitude toward musical arts.

**Key words:** experience, valued attitude, to criteria formed of experience of the valued attitude toward musical arts.

*Отримано 24.01.2010*

УДК 371

*І.Г. Герасимова*

## СОЦІАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДІЮ

У статті обґрунтовується необхідність підготовки студентів магістратури, як майбутніх викладачів до виховної діяльності серед студентської молоді. Особлива увага приділяється актуальності підготовки молоді до вирішення проблем гендерного характеру, що є передумовою демократизації як суспільного життя, так і створення умов для самореалізації особистості.

**Ключові слова:** студенти магістратури, виховна робота, гендерний компонент.

Виховна робота у вищих навчальних закладах - важливий напрямок діяльності науково-педагогічного колективу. І хоча до нині в науковій літературі триває дискусія з приводу її доцільності, реалії сьогодення доводять її актуальність з позиції створення умов для саморозвитку особистості.

Однією з нагальних проблем розвитку системи вищої освіти України є проблема підготовки науково-педагогічних кадрів, здатних не тільки до високопрофесійного процесу навчання та здійснення наукової діяльності, але й до організації виховної роботи серед студентської молоді. Психолого-педагогічна підготовка студентів магістратури стає в цьому контексті її важливим ресурсом.

Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, прагнення держави до євроінтеграції зумовлюють необхідність вирішення проблем гендерного характеру, які сьогодні є однією із перешкод на шляху економічного зростання держави. Їх важливість і своєчасність підкреслюється в Законі України „Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків”, який набув чинності 1 січня 2006 року [1]. Це зумовлює необхідність введення гендерного компонента в навчально-виховну роботу ВНЗ і, відповідно, у психолого-педагогічну підготовку магістрантів, як майбутніх викладачів, важливим аспектом якої має стати її соціальна спрямованість.

На сьогодні існують численні роботи як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, які присвячені проблемам гендеру в освіті. Серед



тих, хто досліджував ці питання - М. С. Кімел, Л. Альтюссер, П. Бордо, К. Роулстон, Р. Хол, Б. Сендлер, Д. Спендер, Р. Дім, А. Мішель, Е. Келлі, П. Мехоні, М. Стенворт, К. Джонс, Л. Смоляр, Н. Кутова, В. Єремєєва, Т. Хризман, Г. Бреслав, Б. Хасан, І. Костікова, Ю. Градскова, Н. Пуліна, Н. Митрофанова, О. Луценко, О. Вороніна, Л. Штильова, І. Клецина, С. Матюшкова, Н. Смирнова, Л. Шолохова, М. Оливяна, О. Шнир'єва та ін. Науковці присвячують увагу численним проблемам гендерного характеру, що існують у навчальному процесі, проте саме проблема введення гендерного компонента у виховну роботу зі студентською молоддю висвітлена, на наш погляд, недостатньо.

Великий потенціал введення гендерного компонента в підготовку студентів магістратури до виховної роботи, міститься у позааудиторній роботі. Саме в ній домінує елемент самореалізації, який створює умови для виявлення внутрішнього потенціалу особисті, її здібностей, повною мірою не можуть бути виявлені у процесі навчання. Ще однією умовою введення гендерного компонента в підготовку магістрантів до виховної роботи є також її особистісна орієнтація. Особистісно орієнтований виховний процес, на думку І.Д. Беґа, „це повноцінне, емоційно насичене і суспільно значуще, спільне творче життя педагога й вихованців, яке відповідає їхнім основним соціогенним потребам” [2, 219]. Саме у вищому навчальному закладі формування особистості має відбуватися в процесі творчої, партнерської взаємодії куратора групи та студентів, які сприймають його як свого старшого, більш досвідченого товариша. А вік студентів магістратури дозволяє їм бути саме такими особами для студентів.

Слід взяти до уваги, що саме в студентські роки відбувається формування світогляду молодих людей, їхнього характеру, переорієнтація звичних уявлень. У дослідженнях, які ми проводили серед студентів, нами було виявлено, що на формування їхніх поглядів на життя передусім впливають батьки та викладачі вузу. Це ще більше підкреслює важливість підготовки студентів магістратури як майбутніх викладачів саме до виховної роботи. Проте введення гендерного компонента у виховну роботу вимагає відповідної підготовки також *майбутніх* кураторів, бо існуючі в українському суспільстві упередження патріархального характеру досить часто властиві магістрантам. Про це свідчать численні дискусії, що виникають у процесі знайомства з гендерною проблематикою.

Почнемо хоча б з того, що студенти, якщо й чули термін „гендер”, то лише в контексті гендерної рівності, яка сприймається як рівність між чоловіками та жінками й асоціюється у переважній більшості молоді з рухом фемінізму, ставлення до якого є досить неоднозначним. Тому бесіди на гендерну проблематику, що має соціальну спрямованість, на

нашу думку, краще починати з обговорення проблеми справедливості, як моральної категорії, а далі - справедливості як ознаки демократичного розвитку суспільства і лише потім переходити до проблеми гендерної дискримінації. Надзвичайно важливо при цьому не нав'язувати свою думку магістрантам, а застосовуючи низку запитань, підводити їх до бажаних висновків. Самі студенти мають визнати порушення принципу справедливості в суспільстві як щодо жінок, так і щодо чоловіків, які виявляються у багатьох сферах суспільного життя. Досить складним у подібних бесідах є те, що молоді люди намагаються перевести розмову на рівень конкретних взаємовідносин чоловіків і жінок, які, досить часто є не так результатом власного досвіду, як суспільних упереджень, гендерних стереотипів, посяти сумнів у які досить важко.

Упередження гендерного характеру стосуються також вибору місця роботи, яке планує для себе студентська молодь. І хоча навчання в університеті, значно вже визначило майбутній трудовий шлях, особливості, що існують на ринку праці, зумовлюють необхідність повернення до цього питання і на завершальному році навчання. Попри те, що плани юнаків більшою мірою є визначеними, дівчата частіше не можуть сказати однозначно про подальші наміри. Досить розповсюдженим є прагнення „вдало” вийти заміж, що означає повне матеріальне забезпечення, наявність квартири та машини. Тобто, дівчата виявляють бажання отримати все і зразу не докладаючи власних зусиль для досягнення певного рівня добробуту. Така споживацька психологія є досить небезпечною також і для них самих, бо втілення сенсу життя лише у вдалому заміжжі, може, в разі невдачі, призвести до розчарування, втрати сенсу життя. З іншого боку, намагання юнаків робити кар'єру та заробляти „великі” гроші також не є свідченням реалістичних очікувань, бо шлях до матеріального добробуту пролягає через роки професійного зростання й самовдосконалення. А недооцінка власних можливостей може призвести до невинуватених ризиків, пошуку „легких” грошей і знову ж таки, до розчарування і життєвих трагедій. Надзвичайно важливими є бесіди з молоддю про життєвий шлях відомих успішних людей, як чоловіків, так і жінок, про їхні якості завдяки яким вони „зробили” себе. У цьому контексті постає проблема необхідності роботи над собою, бачення життєвої перспективи, покладання на власні сили та пошук справжнього партнера по життю.

На жаль, засоби масової інформації демонструють численні зразки сучасних „попелюшок” та „супер героїв”, яким вдається все. Проте реалії сьогодення значно відрізняються від подібних зразків. Тому надзвичайно важливим аспектом виховання стає також формування критичного осмислення дійсності, що можливо здійснювати в процесі як індивідуальних бесід, так і групових дискусій.

Гендерна проблематика, як складова підготовки до виховної роботи майбутніх кураторів груп, є актуальною ще й тому, що саме в роки навчання студенти починають замислюватися над подальшим сімейним життям, будувати життєві плани. Студентські роки — це час романтичних захоплень, першого досвіду взаємин із представниками протилежної статі, до яких молодь не завжди буває готовою. Ця неготовність виявляється, досить часто у відсутності відповідальності за стосунки з іншою людиною. Студенти магістратури і самі заявляють про складність взаємовідносин, нерозуміння юнаками дівчат, а дівчатами - юнаків. Проблемою є сфера міжособистісного спілкування, де виявляється ще одна проблема - відсутність спільної тематики. Проведені нами опитування виявили, що найбільш типовими темами спілкування юнаків є спорт, комп'ютери, мода, машини, а дівчат - мода, журнали, кулінарія, косметика, хлопці. Все це свідчить про досить обмежені інтереси сучасної молоді. Таким чином, постає актуальне завдання - розширення репертуару спілкування студентства. Такими темами можуть стати плани на майбутнє, власні можливості, бо дуже часто молоді люди переконані, що в них взагалі немає перспектив. Надзвичайно продуктивними темами, які можуть зацікавити і дівчат, і юнаків є сучасні мистецькі фестивалі, обговорення новин кіно, сучасної музичної культури, що знаходить відображення у засобах масової інформації, а також можливість участі в громадській роботі, спільне дозвілля, заняття спортом, танцями, благодійність тощо. Усвідомлення як самої проблеми, так і підготовка до такої діяльності у позанавчальний час - завдання, що покладається на психолого-педагогічну підготовку магістрантів. Проте обмежитися нею замало. Виникає потреба організації гурткової роботи, діяльності дискусійного клубу, зустрічей із представниками громадських організацій, зокрема гендерного спрямування тощо.

При вирішенні проблем гендерного характеру надзвичайно важливим є усвідомлення молоддю, що розподіл людства за біологічною статтю не є підґрунтям для соціального розмежування та протиставлення, а на формування особистості значний вплив має соціальний чинник. Насамперед перед нами постає особистість з її унікальним внутрішнім духовним світом, але для цього вона має бути відповідним чином наповнена. Важливе значення при цьому має саме організація виховної роботи, яка виходить за межі процесу навчання. А це вже відповідний напрямок роботи, через формування відповідних потреб, сфер інтересів і системи цінностей.

Суттєвим аспектом виховної роботи серед студентської молоді, на нашу думку, має стати підготовка молоді до подружнього життя. Ця проблема, враховуючи, як демографічну ситуацію в Україні, так і певну

кризу інституту шлюбу, є надзвичайно важливою. Слід зазначити, що з цього питання думки молоді щодо майбутнього значно відрізняються. Досить поширеними є уявлення про сім'ю з традиційним розподілом ролей, де чоловік - матеріально забезпечує родину, а жінка - займається господарством і виховує дітей. Таке уявлення більш притаманне юнакам, хоча і серед дівчат також досить часто зустрічаються ті, хто налаштований на подібний рольовий сценарій. Водночас, сучасне життя вимагає соціальної активності обох членів подружжя, бо відсутність професійної самореалізації є негативним чинником для розвитку особистості. А саме на такий крок досить часто підштовхує жінку родина. Необхідне усвідомлення того, що сучасні реалії покладають відповідальність за матеріальне забезпечення на двох членів подружжя, а це, у свою чергу, передбачає і паритетний розподіл домашніх робіт, і участь у вихованні тощо.

Якщо обговорювати цю проблему, то виникає ще одна - відсутність участі чоловіків у процесі виховання. Студенти і самі досить часто заявляють, що виховання - це жіноча царина та визнають, що у „певному” віці до виховання хлопчика має долучитися чоловік. Проте це не відповідає ані традиціям українського виховання, ані сучасним потребам. Це серйозна соціальна проблема і без усвідомлення її молоддю вже у студентські роки навряд чи можна сподіватися на її розв'язання.

Необхідно зазначити, що значна частина студентської молоді підтримує ідею громадянських шлюбів, причому юнаків, що поділяють цю позицію більше, ніж дівчат. На нашу думку, це є свідченням неготовності молоді брати на себе відповідальність за іншого, прагнення не обтяжувати себе зайвими клопотами. Ця проблема також має яскраве гендерне забарвлення.

Надзвичайно цікавими формами позанавчальної роботи в цьому контексті є рольові ігри, елементами яких є складання домашнього „статуту”, де обговорюється ведення домашнього господарства. За допомогою моделювання „ідеальної жінки” та „ідеального чоловіка”, образи яких знову ж таки є досить традиційними, ми приходимо до обговорення якостей людини, які б забезпечили їй успіх у сучасному житті. Усвідомлення необхідності універсалізації рис особистості сучасної людини стає висновком, який студенти роблять самі, а це надзвичайно важливо. До того ж, ця проблема відкриває ще одну.

Якщо прийняти іншу людину як рівноцінну собі, то навряд чи доцільним буде розподіл домашніх справ на „чоловічі” та „жіночі”. Цей розподіл, на нашу думку, відбувається не тільки традиційно, хоча на це не слід не зважати, а ще й тому, що ані чоловіки, ані жінки не мають бажання пізнати себе та особистість людини, що поруч. Відсутність

реальних уявлень про власні особливості, про свої сильні та слабкі сторони, стереотипне сприйняття людини іншої статі формують відсутність потреби в самоаналізі, збільшують ризик виникнення труднощів у налагодженні взаємовідносин, конфліктів. До того ж, труднощі у взаєминах з іншою людиною, спричиняють труднощі у спілкуванні та спільній діяльності. Наслідком такої взаємодії стає відмова від відповідальності за іншого, менша зацікавленість у ньому. Імовірніше у взаємовідносинах буде виявлятися різного роду психологічний захист, коли наявність суб'єктивних труднощів у власному житті пояснюється зовнішніми, начебто об'єктивними причинами. Виникнення непорозумінь, відмова від визнання рівності партнера стає своєрідним наслідком подібних відносин, усвідомлення як причин, так і наслідків виникнення яких - важливе завдання, що має бути вирішене у процесі підготовки магістрів до виховної роботи зі студентською молоддю.

Таким чином, сучасний підхід до організації виховної роботи має обов'язково охоплювати також гендерну складову, враховувати тенденцію демократизації українського суспільства і відповідно готувати молодь до життєдіяльності у гендерно паритетному суспільстві. Цей шлях є ані близьким, ані простим. Він потребує пошуку нових форм та методів виховної роботи, проте залучення магістрів до такої роботи - важливий ресурс виховання студентської молоді.

### **Список використаних джерел**

1. [http://www.president.gov.ua/documents/p\\_3308.html](http://www.president.gov.ua/documents/p_3308.html)
2. Бех І.Д. Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище/ Виховання особистості: Підручник. - К.: Либідь, 2008. - С.212-249.

The article substantiate necessity of training master students as future teachers for educational activities among young students. Special attention is devoted to actuality of training for solving gender problems that is supposition of democratization of social life and creating environment for personality self-realization.

**Keywords:** Master students, educational work, gender component.

*Отримано 22.01.2010*

УДК 159.923.2-057.87

*Н.М. Дідик*

## **КОМУНІКАБЕЛЬНІСТЬ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

У статті розглядається комунікабельність як професійно значуща характеристика особистішої зрілості майбутніх психологів. Описано результати дослідження комунікабельності майбутніх психологів.

**Ключові слова:** комунікабельність, особистісна зрілість, професійно значуща характеристика, майбутній психолог.

Комунікативні якості є важливими для психолога, професійна діяльність якого ґрунтується на безпосередній інтеракції з клієнтом, наданні йому допомоги шляхом словесного консультування. Комунікабельність - здатність швидко встановлювати глибокі контакти з людьми. Це професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутнього психолога. Синоніми комунікабельності — соціальність, соціальний інтелект, діалогізм, контактність. За словами Л.П. Овсянецької, під зрілістю особистості розуміють, перш за все, соціальну зрілість, яка зумовлює і передбачає наявність психологічної зрілості [3, с. 106-107].

Г. Олпорт рисою зрілої особистості вважав теплі, щирі соціальні стосунки. Соціальна взаємодія у такої людини відкрита і дружелюбна, а не обумовлена жорсткими ролями і вимогами [5]. Е. Еріксон зауважував, що головним для формування зрілості є уміння встановлювати близькі стосунки з іншими людьми. А. Маслоу також описує глибокі міжособистісні стосунки як характеристику людини, яка самоактуалізується [5, с. 517-518].

За словами А.О. Реана, константне „ядро” Я-концепції повноцінно функціонуючої особистості складає схильність до встановлення хороших міжособистісних відносин [4]. До однієї з п'яти складових особистісної зрілості Ю.З. Гільбух відніс здатність до психологічної близькості з іншою людиною, що включає такі особистісні властивості як доброзичливість, емпатію, вміння слухати, потребу в духовній близькості з іншими людьми.

Представник соціально-психологічної теорії особистості Г.С. Саліван до структури зрілої особистості включив потребу в близькості, співробітництві, загострене відчуття безпеки іншого [5]. За словами

Г.С. Салівана, у зрілої особистості виникає і розвивається потреба в близькості, у співпраці щонайменше з одним, а переважно з декількома людьми; найважливішою особливістю такої співпраці є загострена чутливість до потреб іншого, до його інтерперсональної безпеки і відсутності у нього переживання тривоги. А. Адлер втіленням зрілості вважає соціально-корисний тип особистості, якому характерні високий ступінь соціального інтересу і високий рівень активності, істинне піклування про інших, зацікавленість у спілкуванні з ними [5].

Комунікабельність є особливо важливою для професій типу „людина-люди на”, які засновані на постійній інтерперсональній взаємодії, що відбувається з допомогою вербальних і невербальних засобів спілкування. До таких професій належить і професія психолога, що передбачає постійний міжособистісний зв'язок.

Особистісними якостями психолога, важливими для його діяльності, є комунікативність, ввічливість, тактовність, привабливість, уміння слухати і розуміти іншу людину. Комплекс цих якостей називають „талантом спілкування”, який є найнеобхіднішою здатністю для професійної реалізації психолога-практика. У структурі „таланту спілкування” виділяють такі складові: уміння повно і правильно сприймати людину (*спостережливість*); уміння розуміти внутрішні властивості і особливості людини (*інтуїція*); уміння співпереживати (*іємпатія*); уміння аналізувати власну поведінку (*рефлексія*); вміння керувати собою і процесом спілкування.

Н.В. Чепелєва та Н.І. Пов'якель подібними до таланту спілкування характеристиками описують діалогізм, який включили до мотиваційно-цільової підструктури моделі особистості практикуючого психолога. Діалогізм, на їх думку, передбачає: діалогічну готовність, безумовне прийняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему особистісних смислів, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння [6].

І.А. Мартинюк до переліку професійно важливих комунікативних якостей психолога включила: вміння встановлювати контакти, виразність мови, вміння розрядити напруженість, вміння управляти самим собою і процесом спілкування, здатність знайти багато реакцій - вербальних та невербальних - на широкий спектр ситуацій та проблем, здатність практично вирішувати завдання на спілкування; комунікабельність, комунікативність, контактність, привітність, товариськість, почуття гумору.

Р. Кеттел також стверджує, що для психотерапевта характерні легкість у спілкуванні, уміння слухати і підтримувати розмову. Модель особистості практикуючого психолога, запропонована Н.В. Чепелєвою та Н.І. Пов'якель, включає таку складову як комунікативно-рольова підструктура, що передбачає соціально-когнітивні і комунікативні

уміння (слухати іншого, розмовляти та вмовляти, встановлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати тощо) [6].

О.О. Бодальов до структури професійних здібностей у спілкуванні відніс наступні блоки: здатність до правильного сприйняття об'єкта; здатність до розуміння внутрішніх властивостей об'єкта; здатність до співчуття, емпатії, повага до людини, готовність допомогти; здатність керувати самим собою, процесом спілкування, бути уважним, тактовним, викликати довіру; здатність до самоаналізу, інтерес до власної особистості і до особистості інших людей [1, с. 76].

П.П. Горностай вважає, що практичний психолог, незалежно від спеціалізації, повинен мати таку якість як здатність встановлювати довірливе спілкування [2]. Н.І. Пов'якель зауважує, що наявність когнітивних умінь (слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати і розмовляти, продуктивно рефлексувати тощо) свідчить про психологічну готовність до професійної діяльності в галузі практичної психології [6]. На думку В.Г. Панка, важливими вміннями для психолога є вміння спілкуватися, вибирати правильні слова і тон, що забезпечують необхідний контакт з клієнтом, терпіння, бажання допомогти.

Отже, високі комунікативні здібності психолога є підґрунтям для ефективної психологічної діяльності. Таким чином, комунікабельність — риса особистішої зрілості і професійно значуща характеристика психолога. Проте комунікабельність не досліджували як професійно значущу характеристику особистішої зрілості майбутнього психолога. Тому **мета статті** — вивчити комунікабельність як професійно значущу характеристику особистішої зрілості майбутнього психолога.

Для діагностики комунікабельності як професійно значущої характеристики особистішої зрілості майбутніх психологів ми використали декілька методик: опитувальник структури темпераменту В.М. Русалова, багатофакторний особистісний опитувальник Кеттела, опитувальник особистішої зрілості Ю.З. Гільбуха, опитувальник особистішої зрілості О. С. Штепи, написання нарративу „Я- психолог-професіонал”.

Опитувальник В.М. Русалова діагностує соціальні характеристики темпераменту майбутніх психологів. Результати дослідження за опитувальником структури темпераменту В. М. Русалова подано у таблицях 1-2, на діаграмі 1 (рис. 1).



Таблиця 1

**Рівень розвитку структурних компонентів темпераменту  
за опитувальником В. М. Русалова (v %)**

№ з/п	Структурний компонент темпераменту	Рівень розвитку компоненту		
		Низький рівень	Середній рівень	Високий Рівень
!	Ергічність	48,3	41,4	10,3
2	Соціальна ергічність	13,8	41,4	44,8
3	Пластичність	31,1	44,8	24,1
4	Соціальна пластичність	10,3	65,6	24,1
5	Темп	20,7	51,7	27,6
6	Соціальний темп	17,2	65,6	17,2
7	Емоційність	31	27,6	41,4
8	Соціальна емоційність	17,2	51,7	31,1
9	Контрольна шкала	82,8	13,8	3,4

Таким чином, за результатами таблиці 1, найвищий рівень розвитку належить соціальній ергічності: 44,8% майбутніх психологів мають високий рівень розвитку цього структурного компоненту темпераменту. Ці респонденти мають потребу в соціальному контакті, прагнуть до засвоєння соціальних норм діяльності, до лідерства, комунікабельні, намагаються засвоїти світ через комунікацію.

Шкалі „Соціальна емоційність” максимальне значення притаманне на середньому рівні (51,7%), низький рівень має 17,2%, а високий 31,1%. Це означає, що 17,2% майбутніх психологів властива низька емоційність в комунікативній сфері, нечутливість до оцінок інших, відсутність чутливості до невдач у спілкуванні, впевненість в собі і в ситуаціях спілкування. Тоді як 31,1% респондентів емоційні в комунікативній сфері, мають високу чутливість до невдач у спілкуванні.

Шкалі „Соціальна пластичність” притаманні низькі показники на низькому рівні (10,3%) і високі на середньому (65,6%). 10,3% майбутніх психологів мають труднощі у виборі форм соціальної взаємодії, низький рівень готовності до соціального контакту, прагнуть до підтримки монотонних контактів. Тоді як 24,1% респондентів володіють широким набором комунікативних програм, автоматично включаються в соціальні зв'язки, легко вступають в соціальні контакти, без труднощів переключаються в процесі спілкування, є комунікативно імпульсивними.

Структурному компоненту темпераменту „Соціальний темп” найвищі показники притаманні на середньому рівні вираженості (65,6%), тоді як низькому і високому рівні характерні однакові показники (по 17,2%). У 17,2% майбутніх психологів високо розвинута мовленнєво-рухова система, вони швидко говорять, у них великі можливості мовленнєво-рухового апарату. Така сама кількість опитаних (17,2%) мають слабо розвинуту мовленнєво-рухову систему, для них характерна мовленнєва повільність, нешвидка вербалізація.

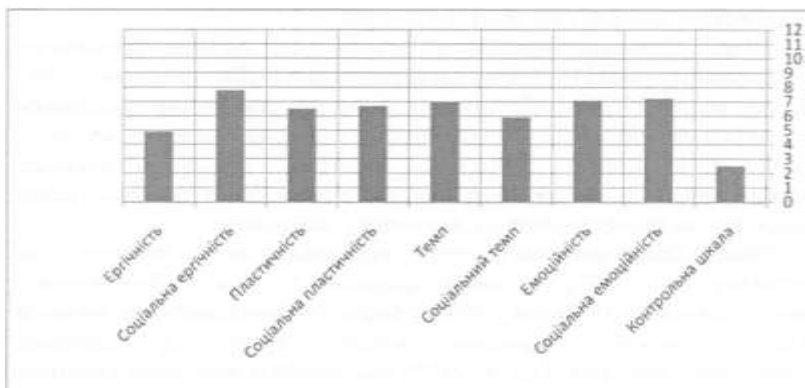
Проаналізовано середні значення показників компонентів темпераменту за опитувальником В.М. Русалова. Результати подано у таблиці 2 і діаграмі 1 (рис. 1).

Таблиця 2

**Середні значення структурних компонентів темпераменту за опитувальником В.М. Русалова**

№ з/п	Структурний компонент темпераменту	Середні значення структурного компонента темпераменту (максимальне значення - 12)	Ранжування (№з/п)
1	Ергічність	4,93	2
2	Соціальна ергічність	7,79	9
3	Пластичність	6,5	4
4	Соціальна пластичність	6,72	5
5	Темп	7	6
6	Соціальний темп	5,93	3
7	Емоційність	7,1	7
8	Соціальна емоційність	7,24	8
9	Контрольна шкала	2,52	1

Діаграма 1



**Рис. 1. Графічне зображення середнього значення структурних компонентів темпераменту майбутніх психологів за методикою В.М. Русалова.**

Показники таблиці 2 і діаграми 1 свідчать, що соціальна ергічність і соціальна емоційність мають найвищі середні значення, а соціальний темп, соціальна пластичність знаходяться на середньому рівні вираженості.

У багатофакторному особистісному опитувальнику Р. Кеттелла є фактори Ні F, за якими ми діагностували комунікабельність.

Таблиця 3

**Результати дослідження особистісних характеристик майбутніх психологів за багатофакторним особистісним опитувальником Кеттелла**

Фактори	Низький рівень (У%)	Середній рівень (У%)	Високий рівень (У%)
A	3,1	57,1	39,8
B	34,7	65,3	-
C	13,3	61,2	25,5
E	11,2	69,4	19,4
F	10,2	57,1	32,7
G	25,5	65,3	9,2
H	3,1	71,4	25,5
I	14,3	71,4	14,3
L	9,2	61,2	29,6
M	8,2	79,6	12,2
N	12,2	72,5	15,3
O	8,2	70,4	21,4
Q1	-	62,2	37,8
Q2	45,9	45,9	8,2
Q3	10,2	54,1	35,7
Q4	8,2	71,4	20,4

Отже, за даними таблиці 3, фактор Г має найбільш високі показники за високим рівнем вираженості (32,7%), що свідчить про життєрадісність, комунікабельність, балакучість більшості майбутніх психологів. Найбільш високі показники за середнім рівнем вираженості належать фактору Н (71,4%), що характеризує сміливість, комунікабельність, безтурботність, дружлюбність майбутніх психологів.

Визначено середні значення за кожним з факторів особистісного опитувальника Кеттелла. За результатами побудовано профіль особистісних характеристик майбутніх психологів за опитувальником Кеттелла (рис. 2).



**Рис. 2. Графічне зображення профілю особистісних характеристик майбутніх психологів за опитувальником Кеттелла.**

Фактори:			
1-А	5-F	9-L	13-Q1
2-В	6-G	10-M	14-Q2
3-С	7-Н	11-N	15-Q3
4-Е	8-І	12-О	16-Q4

Фактор Н має середнє значення 6,39, а фактору F властиве значення 6,5 з максимальних 10 стевів. Таким чином, з рисунку 2 можна зробити висновок, що найбільш високі середні значення має фактор F (6,5), трохи нижчий показник належить фактору Н (6,39).

Самоактуалізаційний тест Е. Шострома призначений для виявлення індивідуальних проявів самоактуалізації особистості. Однією з 14 шкал опитувальника є контактність. Результати дослідження подано у

**Рівень вираженості показників самоактуалізації (у%)** *Таблиця 4*

Показник самоактуалізації	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
<i>Компетентність у часі</i>	27,4	64,2	8,4
<i>Підтримка</i>	2,1	76,8	21,1
<i>Ціннісна орієнтація</i>	7,4	74,7	17,9
<i>Гнучкість поведінки</i>	4,2	66,3	29,5
<i>Сензитивність до себе</i>	17,9	68,4	13,7
<i>Спонтанність</i>	28,4	56	12,6
<i>Самоповага</i>	17,9	56,8	25,3
<i>Самоприйняття</i>	17,9	68,4	13,7
<i>Уявлення про природу людини</i>	10,5	63,2	26,3
<i>Синергія</i>	12,6	77,9	9,5
<i>Прийняття агресії</i>	30,5	47,4	22,1
<i>Контактність</i>	13,7	76,8	9,5
<i>Пізнавальні потреби</i>	24,2	59	16,8
<i>Креативність</i>	49,5	42,1	8,4

Таким чином, з таблиці 4 можна визначити, що контактність знаходиться на середньому рівні вираженості (76,8%).

Для визначення характеристик особистісної зрілості використано опитувальник особистішої зрілості О. С. Штепи. Результати подано у таблицях 5, 6.

**Рівень вираженості рис особистісної зрілості  
у майбутніх психологів(у%)**

Риса особистісної зрілості	Низький рівень (1-4 стени)	Середній рівень (5-7 стенив)	Високий рівень (8-10 стенив)
<i>Відповідальність</i>	15,4	63,6	21
<i>Децентрація</i>	36,4	51,7	11,9
<i>Глибинність переживань</i>	12,6	62,2	25,2
<i>Життєва філософія</i>	59,4	36,4	4,2
<i>Толерантність</i>	14	46,8	39,2
<i>Автономність</i>	7,7	79	13,3
<i>Контактність</i>	9,1	71,3	19,6
<i>Самоприйняття</i>	4,9	51,7	43,4
<i>Креативність</i>	9,1	39,9	51
<i>Синергіяність</i>	20,3	59,4	20,3

З даних таблиці 5 можна визначити, що на середньому рівні вираженості знаходиться контактність (71,3%), що передбачає здатність досліджуваних до швидкого встановлення глибоких контактів з людьми.

Таблиця 6

**Середнє значення контактності майбутніх психологів I-V курсів**

Риса особистісної зрілості	Середнє значення риси у стенах (по 10-бальній шкалі)						
	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс	Загальне середнє значення	№з/п (ранжування)
<i>Контактність</i>	7,1	6,68	6,19	6,17	6,22	5,89	6

За даними таблиці 6, найбільш високі показники комунікабельності на першому курсі, а найменш низькі - на четвертому. Середнє значення комунікабельності (5,89) займає шосте місце у ранжуванні середніх показників десяти рис опитувальника. Тому контактність знаходиться на середньому рівні вираженості.

Для діагностики структурних компонентів особистісної зрілості майбутніх психологів ми використали опитувальник особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха. Опрацьовано середнє значення шкал опитувальника особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха. Середній показник здатності до психологічної близькості з іншими людьми складає 4,1 (з максимальної кількості 21 бал) і знаходиться на незадовільному рівні розвитку.

У таблиці 7 подано результати дослідження рівня всіх показників тесту.

Таблиця 7

**Рівень показників опитувальника особистісної зрілості  
Ю.З. Гільбуха (у %)**

з/п	Характеристика особистісної зрілості	Незадовільний рівень	Задовільний рівень	Високий рівень	Дуже високий рівень
1	Особистісна зрілість	59%	41%	-	-
2	Мотивація досягнення	43,6%	41%	15,4%	-
3	Ставлення до свого Я	79,5%	17,9%	2,6%	-
4	Почуття громадянського обов'язку	64,1%	7,7%	17,9%	10,3%
5	Життєва установка	69,2%	20,5%	7,7%	2,6%
6	Здатність до психологічної близькості з іншими людьми	71,8%	7,7%	20,5%	

Дані таблиці свідчать, що високий рівень здатності до психологічної близькості з іншими людьми притаманний 20,5% майбутніх психологів, які є доброзичливими, емпатійними, вміють слухати, відчувають потребу в духовній близькості з іншими людьми. Ці характеристики є визначальними для успішної професійної діяльності практикуючого психолога. Мініміально виражена на задовільному рівні здатність до психологічної близькості з іншими людьми (7,7%). Всі показники опитувальника досягають максимального значення на незадовільному рівні. Тому максимальних відсоткових значень набуває ця шкала на незадовільному рівні (71,8% опитаних).

Досліджувані писали твір-роздум на тему „Я-психолог- професіонал”. Обчислено загальну частоту використання інформативних одиниць за виділеними критеріями. Результати подано у таблиці 8.

Таблиця 8

**Контент-аналіз твору-роздуму „Я-психолог-професіонал”  
(кількість інформативних одиниць за критеріями (у %))**

№ з/п	Критерій	Частота використання		Заг. част. викор.	Ранжування (№з/п)
		Я-теп.	Я-майб.		
1	Позитивна Я-концепція	3,8	0,6	1,3	4
2	Відповідальність	3,8	2,6	2,8	5
3	Аутентичність	1,3	-	0,3	1
4	Незалежність	7,5	2,6	3,6	6
5	Саморегуляція	-	7,1	5,6	7
6	Інтелектуальність	31,6	30,2	30,5	11
7	Креативність	-	0,3	0,3	1
8	Прагнення до самоактуалізації	1,3	22,5	18,2	9
9	Комунікабельність	24,1	18	19,2	10
10	Трансценденція	2,5	0,3	0,8	2
11	Моральність	24,1	14,5	16,4	8
12	Психічне здоров'я	-	1,3	1	3

За даними таблиці 8, від загальної частоти використання у творах комунікабельність займає 19,2%. Комунікабельність є складовою частиною Я-образів „Я-теперішній професіонал” і „Я-майбутній професіонал” на всіх курсах. Більше про комунікабельність говорять студенти молодших курсів, а менше - старшокурсники. 24,1% з частоти використання у Я-образі „Я-теперішній професіонал” займає комунікабельність. Тоді як в Я-образі „Я-майбутній професіонал” комунікабельність має 18% частоти вживання.

В образі „Я-майбутній професіонал” комунікабельність знаходиться на середньому рівні вираженості (18%). Відсотковий показник характеристик образу „Я-майбутній професіонал” свідчить про важливість для майбутнього психолога їх наявності в образі ідеального психолога.

Отже, комунікабельність знаходиться на середньому рівні вираженості у майбутніх психологів. Більше комунікабельність виражена на молодших курсах, менше - на старших. Тому **перспективами** дослідження є створення ефективної програми оптимізації розвитку комунікабельності як професійно значущої характеристики особистішої зрілості майбутніх психологів.

#### Список використаних джерел

1. Бодалев А.А. Личность и общение / Бодалев А.А. - М.: Педагогика, 1983. - 271 с.
2. Горностай П.П. Компетентність психолога: досвід чи творча обдарованість? [Електронний ресурс] / П.П. Горностай // Практична психологія і школа: матеріали Міжнар. конф. - К., 1993. - С. 43—49. - Режим доступу: [http://users.i.com.ua/~p\\_gom/publ01d.html](http://users.i.com.ua/~p_gom/publ01d.html)
3. Овсянецька Л.П. До питання про психологічні критерії зрілої особистості / Л.П. Овсянецька // Актуальні проблеми психології. - Т. 1 : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія. - К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2001. - Ч. 2. - С. 105-110.
4. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение. - М.: АСТ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. - 407 с.
5. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. - СПб. : Питер, 2005.-607 с.
6. Чепелева Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелева, Ні. Пов'якель // Психологія: зб. наук, праць. Вип. 3. - К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998.-С. 35-41.

In the article is examined communicability as professionally meaningful description of personality maturity of future psychologists. The results of research of communicability of future psychologists are described.

**Keywords:** communicability, personality maturity, professionally meaningful description, future psychologist

*Отримано 25.01.2010*

УДК 37.032.42(075)

*Л.І. Кобилянська*

### **ВУЗІВСЬКА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ВИКОНАННЯ ГУВЕРНЕРСЬКИХ ФУНКЦІЙ**

У статті йдеться про зміст теоретичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до виконання професійних функцій соціального гувернера. Автор аналізує навчальні програми професійно-орієнтованого курсу „Технології роботи соціального гувернера”, розроблені науковцями України, та пропонує власне бачення змісту даної дисципліни.

**Ключові слова:** соціальний педагог, соціальний гувернер, професійна підготовка, навчальна програма, гувернер.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Стратегії підготовки педагогічних кадрів в сучасній Україні орієнтовані на входження країни у світовий освітній простір, гуманізацію та модернізацію освіти, активне використання позитивного досвіду розвинутих західних держав і метою їх реалізації є прагнення досягти нового ідеалу фахівця. Розширення спектру професійно-педагогічної діяльності, поява нових професій, як от - соціального педагога, який покликаний комплексно вирішувати соціальні проблеми людини в різних галузях і сферах її життя, незалежно від віку, статі, соціального статусу, потребує формулювання нових концептуальних підходів до їх підготовки. Залежно від контингенту, з яким пов'язана професія соціального педагога, його діяльність розгалужується на багато спеціалізацій - сімейний соціальний педагог, шкільний соціальний педагог, реабілітолог, дефектолог, муніципальний соціальний педагог,



соціальний гувернер і т. ін. Зростання їх кількості свідчить, з одного боку, про посилену увагу суспільства до проблем, з якими зустрічається населення у своєму повсякденному житті, намаганні підтримати й надати їм соціальну допомогу, а з іншого, - про урізноманітнення ситуацій, в яких виникає потреба у втручанні й допомозі соціального педагога. Вищі навчальні заклади покликані підготувати фахівців, здатних до якісного виконання своїх професійних обов'язків.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Проблема підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності знайшла своє відображення у роботах українських і російських учених (Н. Абашкіна, С. Архипова, О. Безпалько, В. Бочарова, Т. Василькова, Ю. Василькова, Л. Віннікова, О. Гура, І. Закатова, А. Капська, Н. Кічук, Г. Майборода, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, Р. Овчарова, С. Пашенко, Л. Пундик, С. Харченко та ін.). Значний інтерес становлять наукові праці, присвячені аналізу особливостей підготовки соціальних педагогів до виконання окремих професійних функцій (Г. Локарева, Д. Пашенко, А. Первушина), до роботи з різними категоріями клієнтів (Ю. Мацкевич, Л. Пундик, С. Харченко). Окремий масив наукових публікацій - наукові розвідки, у яких аналізується педагогічний потенціал гувернерства, розглядаються психолого-педагогічні засади роботи сучасного домашнього наставника (Є. Сарапулова, Б. Свірідов, І. Іванович, Д. Федоренко); питання змісту домашньої освіти та підготовки домашнього педагога сьогодення (А. Барбінов, Н. Побірченко, С. Попиченко, Т. Тронько; О. Корх-Черба, Н. Ковалевська, М. Денисенко, А. Ганічева, Л. Пасечник, В. Кирилов, С. Марченко, Т. Тимохіна, С. Трошина). В працях Ю. Азарова, А. Белової, А. Ганічевої, О. Зверєвої, Т. Куликової, С. Куприянова, Е. Савушкіної, С. Теплюк розглянуто суттєві аспекти професійної діяльності сучасного гувернера, окреслено напрями його діяльності, професійні обов'язки тощо. Їх ґрунтовність свідчить про непересічний теоретико-практичний потенціал гувернерства в сучасній освітньо-виховній практиці. Разом з тим потребують дослідження змістові, технологічні, практичні аспекти підготовки до виконання гувернерських функцій як педагогів узагалі (учителів початкових класів, вихователів дитячих дошкільних установ, учителів музики та співів, образотворчого мистецтва та ін.), так і соціальних педагогів зокрема.

**Формулювання цілей статті.** З огляду на вище зазначене метою даної публікації є аналіз змісту теоретичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ до виконання професійних функцій соціального гувернера.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розширення напрямів та сфер професійної соціально-педагогічної діяльності об'єктивно зумовлює необхідність підготовки фахівців до виконання професійних функцій на різних рівнях її реалізації відповідно до вимог освітньо-

кваліфікаційних рівнів; до роботи у закладах різних типів і спрямувань; з різними категоріями клієнтів. Зростає соціальне замовлення як на соціально-педагогічних фахівців широкого профілю, так і вузької спеціалізації. Професійна підготовка соціальних педагогів в умовах неперервної освіти розглядається дослідниками як системний, багатовимірний феномен, що має неперервний характер, власну інфраструктуру, розвивається відповідно до власних цілей та закономірностей. Необхідною умовою її успішного функціонування є узгоджена взаємодія системотвірних та структурних компонентів, що забезпечують неперервну професійну підготовку, досягнення визначених цілей і результатів професійно-особистісного формування фахівців. Система професійної підготовки соціальних педагогів передбачає єдність, взаємозумовленість, наступність цільових, змістових, технологічних, діагностичних функцій усіх структурних компонентів, що її формують [1, с.5].

Багатогранність функцій соціальних педагогів передбачає забезпечення оволодіння ними (особливо у період вузівського навчання як основного етапу професійної підготовки) системою фундаментальних, професійно-зорієнтованих і спеціальних знань та умінь, спрямованих на повноцінну особистісно-професійну реалізацію у подальшій фаховій діяльності. Це твердження повною мірою стосується й соціального педагога, що виконуватиме гувернерські функції. Перш ніж з'ясувати зміст теоретичної підготовки соціальних гувернерів в сучасних ВНЗ звернемося до визначення сутності та функцій даного виду професійної діяльності.

Сучасними дослідниками гувернерство трактується як цілісна педагогічна система й окрема галузь педагогіки, що вивчає особливості індивідуалізованого формування в домашніх умовах освіченої, гармонійно розвиненої, комунікабельної особистості з активною життєвою позицією. Гувернерство може мати реабілітаційний (робота з дітьми-інвалідами) чи коригуючий (робота з фізично чи розумово неповноцінними дітьми) напрями, поєднуючись з патопсихологією чи соціальною педагогікою [2, с.231]. Відповідно: гувернер і гувернантка-це особи, які займаються індивідуальним навчанням й вихованням дітей у сім'ях чи в освітньо-виховних закладах закритого типу, умови перебування дітей в яких наближені до домашніх. Є.Г. Сарапулова виокремлює можливі напрями та сфери діяльності сучасного гувернера: робота з дітьми-інвалідами; гувернери, які займаються вихованням й підготовкою дитини до школи, індивідуально працюють з відстаючими або обдарованими учнями, допомагають школярам виконувати домашні завдання і перебувають з ними кілька годин на добу; гувернери-вихователі, які запрошуються в родину на короткий термін (тиждень, відпустка батьків тощо); гувернери як батьки-вихователі у дитячих будинках сімейного типу.

Безперечно, усі вищезначені напрями діяльності сучасного гувернера — актуальні, однак надзвичайно важливо, на нашу думку, більш чітко визначити поле діяльності соціального гувернера. У „Словнику-довіднику для соціальних працівників та соціальних педагогів” міститься деталізоване, ясне трактування змісту даного напрямку професійної діяльності соціального педагога. Соціальний гувернер - це спеціаліст з медико-соціальної реабілітації дітей-інвалідів для роботи в сім'ях і соціальних закладах, метою діяльності якого є соціалізація дітей-інвалідів, застосування засобів первинної профілактики задля усунення несприятливих явищ у розвитку та функціонуванні психіки дитини, виявлення й розвиток потенційних можливостей самореалізації дітей-інвалідів, розповсюдження психолого-педагогічних знань серед батьків. Соціальний гувернер - це вихователь, який працює з дитиною-інвалідом індивідуально, забезпечує її навчання, прищеплює навички самостійної роботи, розв'язує питання соціального забезпечення та проведення вільного часу [3, с. 198].

Виходячи з визначених завдань діяльності соціального гувернера, у його вузівській підготовці поєднуються навчальні дисципліни, що забезпечуватимуть опанування необхідними теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками. Звернемося до аналізу змісту провідного професійно-зорієнтованого курсу цієї підготовки, який розглядає методіку та технології роботи соціального гувернера.

Однією з перших навчальних програм для підготовки соціальних педагогів до виконання гувернерських функцій була програма курсу „Технологія роботи соціального гувернера”, розроблена колективом науковців під керівництвом А.И. Капської [5]. Розрахована на 50 аудиторних годин, вона пропонувала нові науково-теоретичні та практичні підходи до трактування професії гувернера. У навчально-тематичному плані курсу автори розглядали історико-педагогічний аспект гувернерства; особистісні якості та реалізацію професійної кваліфікації соціального гувернера в повсякденній виховній діяльності; психолого-педагогічні основи організації роботи соціального гувернера з дітьми різних вікових груп; особливості взаємодії гувернера з батьками вихованців. Студентам пропонувалося опанувати основами педагогіки співтворчості, авторськими та альтернативними системами роботи з дітьми з особливими потребами; технологіями формування здорового способу життя родини, проведення змістовного дозвілля, методиками підготовки дитини до шкільного навчання, організації занять з розвитку творчого потенціалу дитини тощо [5, с.118-119]. Автори програми розробили комплекс творчих завдань та завдань для самостійної роботи, серед яких, наприклад: розробка особистісної програми самоудосконалення на основі самоаналізу, тестування, вивчення експертних оцінок; підбір прикладів проблемних та кризових ситуацій в родині, які можуть докорінно змінити життя вихованців, пропозиції їх вирішення з позиції соціального гувернера; розробка моделі входження

соціального гувернера в родину; підготовка наочного посібника для проведення заняття з дитиною на тему: „Казка про...” [5, с. 120-123].

Науково обгрунтованою, цілісною, теоретично багатою та практично зорієнтованою на майбутню професію вважаємо навчальну програму „Технології роботи соціального гувернера”, розроблену викладачами Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка [4]. Згідно з навчальним планом даний курс розрахований на 81 годину (50 - аудиторних та 31 година самостійної роботи) і має на меті познайомити студентів з особливостями діяльності соціального гувернера, сформувати необхідні уміння і навички для здійснення ефективної соціально-педагогічної роботи в домашніх умовах. Логічним вважаємо розподіл навчального матеріалу на три модулі: „Теоретичні основи функціонування інституту соціального гувернерства”; „Технології роботи соціального гувернера з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку” та „Особливості діяльності соціального гувернера з різними категоріями вихованців” [4, с.280-281]. Розвитку творчих здібностей студентів, формуванню професійної готовності до індивідуальної роботи з дітьми різних вікових груп і категорій сімей сприяють запропоновані авторами завдання для самостійної роботи, тематика рефератів та контрольних робіт. Опанування даного професійно-орієнтованого курсу, на нашу думку, дозволить поряд з набуттям нових знань та вмінь інтегрувати, активізувати, узагальнити й систематизувати набуті раніше у ході вивчення інших навчальних дисциплін спеціальні знання, вміння й навички з метою їх ефективного використання у процесі виконання професійних обов’язків соціального гувернера у майбутньому.

Авторський (Л.К.) курс „Технології роботи соціального гувернера”, що викладається майбутнім соціальним педагогам у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, має на меті сформувати цілісну систему знань про технології роботи соціального гувернера з різними типами родин, зокрема з сім’єю, яка має дитину з функціональними обмеженнями. Основними завдання визначено: сформувати систему знань про соціальне гувернерство як соціально-педагогічну систему; з’ясувати основні технології, які використовує соціальний гувернер у роботі з різними типами родин; розширити розуміння студентів про сім’ю та особистість як об’єкти соціально-педагогічної діяльності; висвітлити науково-теоретичні та практичні підходи до розробки алгоритму взаємодії соціального гувернера з дитиною та родиною, у якій вона виховується; усвідомити специфіку взаємодії соціального педагога з дитиною, яка має функціональні обмеження, та сім’єю, у якій вона виховується.

Даний навчальний курс покликаний забезпечити формування у студентів системи компетенцій: знання про зміст та основні напрями діяльності, функції, права та обов’язки соціального гувернера; суттєві відмінності індивідуального навчання та виховання особистості;

методики індивідуального виховання і навчання дітей в умовах сім'ї; специфіку співпраці соціального гувернера, що виховує дитину з особливими потребами. Крім того, студенти повинні сформувати уміння: аналізувати, систематизувати, узагальнювати змістове наповнення кожного з напрямів індивідуальної навчально-виховної роботи з дитиною в умовах сімейного виховання; планувати та організувати роботу з різними категоріями родин, враховуючи особливості їх життєдіяльності. Навчальний курс „Технології роботи соціального гувернера” викладається на в ІУ семестрі й розрахований на 180години, із них - 32 години лекційних занять, 18 практичних і 58 годин відведено на самостійну роботу.

Зміст курсу поділяється на два змістових модулі: перший - „Дитина і сім'я як об'єкти роботи соціального гувернера” (12 год.) - включає у себе наступні навчальні елементи: НЕ1.1. Анатомо-фізіологічні особливості розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; НЕ1.2. Психологічний світ дошкільника і молодшого школяра; НЕ1.3. Гра і навчання як провідні види діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку; НЕ1.4. Специфіка особистісного розвитку дітей з особливими потребами.

Другий змістовий модуль „Психолого-педагогічні основи та соціально-педагогічні технології гувернерської діяльності” (20 год.) передбачає опанування наступних навчальних елементів: НЕ2.1. Науковий підхід до розробки алгоритму взаємодії соціального гувернера з сім'єю та дитиною; НЕ2.2. Технології співпраці соціального гувернера з батьками; НЕ2.3. Психолого-педагогічні основи роботи соціального гувернера з дітьми різних вікових груп; НЕ2.4. Теоретико-практичні засади організації повсякденного життя вихованців; НЕ2.5. Специфіка роботи соціального гувернера з дітьми з функціональними обмеженнями; НЕ2.6. Організація дозвілля дитини та її творчий розвиток як напрям роботи соціального гувернера; НЕ2.7. Морально-етичне виховання та формування культури поведінки дошкільника і молодшого школяра у діяльності гувернера; НЕ2.8. Підготовка дитини до школи як напрям роботи соціального гувернера; НЕ2.9. Методика індивідуального навчання молодшого школяра та допомоги у підготовці домашніх завдань в контексті гувернерської діяльності.

Змістовий модуль 3 (модуль-контроль) передбачає складання студентами заліку, який включає теоретичні питання та виконання й презентацію індивідуальної роботи. Зважаючи на значну кількість годин, виділених на самостійну роботу, у робочій програмі курсу заплановано написання рефератів, творчих робіт, есе, а також виконання практичних та творчих завдань. Пропонуємо окремі з них.

1. У класти таблицю „Анатомо-фізіологічні особливості дітей раннього віку (від народження до 3-х років), врахувавши розвиток

опорно-рухової, серцево-судинної, дихальної, травної, видільної систем; органів слуху, зору, дотику”.

2. Укласти „Енциклопедію ігор” відповідно до віку і уподобань дитини.

3. У класти бібліографічний список теоретичних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених з проблем інвалідності та соціально-педагогічної допомоги дітям з особливими потребами та членам її родини. Зробити анотацію 2-3 робіт.

4. Укласти список основних законодавчих документів України, присвячених питанням соціального захисту інвалідів різних категорій. Детально проаналізувати 2-3 закони.

5. Опрацювати довідкову та спеціальну літературу і укласти міні-словничок соціального губернера, що працює з дитиною-інвалідом та його родиною.

6. Запропонуйте власний варіант соціального паспорту сім’ї, у якій виховується дитина-інвалід.

7. Розробіть стратегічний і тактичний план роботи соціального губернера в період його адаптації у сім’ї.

8. Запропонуйте приблизний варіант договору між губернером та сім’єю на надання певних освітньо-виховних послуг.

9. Укласти „Правила безпеки для батьків” (з урахуванням особливостей сімейного побуту та оточення конкретної сім’ї).

10. Запропонуйте приблизний план роботи губернера у сім’ї, де є двоє різновікових і різностатевих дітей (наприклад, 2-х і 9-ти років).

11. Укласти список художніх творів, які повинна прочитати дитина молодшого шкільного віку.

12. Доберіть методики дослідження особистісних рис дитини-дошкільника (молодшого школяра).

13. У класти таблицю „Соматичні захворювання дітей-дошкільників та молодших школярів, шляхи профілактики та перша допомога”.

14. Укласти індивідуальний план роботи з дитиною, у поведінці якої спостерігаються прояви негативних особистісних якостей (упертість, брехливість, забяцтво тощо).

15. Сплануйте роботу соціального губернера у різних типах родин (національність, віровизнання, професія батьків — за вибором).

16. Укласти таблицю „Соціально-педагогічна допомога сім’ї, що виховує дитину-інваліда”, врахувавши наступні напрями: соціально-побутові послуги; матеріальна допомога; соціально-правовий захист; соціально-реабілітаційні послуги; психологічна допомога; педагогічні (освітньо-виховні) послуги; соціально-медична допомога.

17. Доберіть методики для визначенні творчих здібностей дитини-дошкільника.

18. Запропонуйте приблизний сценарій сімейного свята з активною участю дитини та інших членів родини (вік - за вибором).

19. Сформулюйте основні правила безпеки життєдіяльності для дитини-молодшого дошкільника (на вулиці, в школі, магазині, інших установах).

20. Запропонуйте індивідуальний план роботи з розумово обдарованою дитиною молодшого шкільного віку.

21. Укласти „Поради батькам першокласників”.

22. Укласти пам’ятку для дитини і батьків (окремо) стосовно роботи на комп’ютері.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Таким чином, в сучасних умовах спостерігається тенденція до розширення поля професійної соціально-педагогічної діяльності й кола клієнтів. Соціальний педагог-гувернер, що працюватиме з дитиною та членами її родини індивідуально, повинен упродовж вузівського навчання отримати відповідні професійні знання, уміння й навички, що забезпечать йому ефективну реалізацію професійних обов’язків. Саме тому розробка змісту теоретичної підготовки соціальних педагогів до виконання гувернерських функцій потребує значної уваги науковців, викладачів ВНЗ.

#### **Список використаних джерел:**

1. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук: спец. 13-00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В.А. Поліщук. - Тернопіль, 2006. - 44 с.
2. Сарапулова С.Г. Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера: монографія / Сарапулова С.Г. - К.: МАУП, 2003.-264 с.
3. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / [за заг. ред. А.Й. Капської]. - К.:УДЦССМ, 2000. - 260 с.
4. Соціальна педагогіка: збірник програм для підготовки бакалаврів / [С.П. Архипова, О.В. Безпалько, І.М. Богданова, В.О. Гуріч, Л.М. Завацька, Н.В. Заверико та ін.]. - Чернівці, 2009. - Т.1. — 344 с.
5. Соціальна педагогіка: навчально-методичний комплекс / [за заг. ред. А.Й. Капської]. - К.: ДЦССМ, 2003. - 338 с.

The article deals with the content of theoretical training of social workers to social work governer. The author analyzes the content of the training program „Technology for social work governer” and offers its own version of the program.

Keywords:social pedagogue, social tutor, training, curriculum, governer.

*Отримано 28.01.2010*

УДК 378.091.12:36-051

*І.В. Ковальчук*

## **ВИКЛАДАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІКИ МАЙБУТНІМ СОЦІАЛЬНИМ ПЕДАГОГАМ**

У статті автор, на основі використання власного досвіду і народної творчості пропонує варіант викладання етнопедагогіки соціальним педагогам. Курс „Етнопедагогіка” на спеціальності „Соціальна педагогіка” має за мету поглиблення знань майбутніх соціальних педагогів у сфері розширення національно- психологічних якостей людини, активізацію бажання студентів зрозуміти механізми творення і розвитку нації; формування уміння використовувати їх у практичній роботі.

**Ключові слова:** етнопедагогіка, народ, соціальний педагог, пісня, іграшка, взаємини.

Особисті якості і риси громадянина незалежної держави формуються у процесі засвоєння духовних надбань рідного народу, цілеспрямованого національного виховання через систему ідей, поглядів, переконань та інших форм соціальної практики українського народу. На сучасному етапі реформування освіти роль науково обгрунтованого вирішення соціально-виховних та навчальних завдань засобами української народної педагогіки стала вагома.

Мета статті: розкрити власне бачення автором методики викладання етнопедагогіки студентам спеціальності „Соціальна педагогіка”.

Курс „Етнопедагогіка” на спеціальності „Соціальна педагогіка” має завдання розширення та поглиблення знань майбутніх соціальних педагогів із сфери національно-психологічних властивостей людини; активізацію прагнення студентів зрозуміти механізми творення і розвитку нації; підготовку майбутніх соціальних педагогів до роботи по відродженню і зміцненню прогресивних народно-педагогічних традицій; формування умінь використовувати їх у практиці соціально-педагогічної діяльності[1, с.29].

Тому теми курсу логічно розкривають походження нації, становлення ментальності українців, історичні культурні зв'язки народу, особливості народних традицій, звичаїв і обрядів українців, місце релігії у вихованні підростаючого покоління. У контексті підготовки соціальних педагогів до роботи з сім'єю зростає цінність тем присвячених питанням родинного виховання зокрема проблемі впливу



родини і батьків, на виховання молоді. Народ підкреслює важливість і цінність повноцінної зразкової родини для виховання дитини.

Паралельно з вивченням теоретичного матеріалу студенти виконують практичні завдання, які роблять вивчення курсу змістовнішим і олюднують теоретичні факти лекційного і семінарського матеріалу.

Наприклад, цікавим для студентства є матеріал про народні пісні їх різновиди. Адже пісня - це голос душі народу, поетичний вияв його працелюбної і співочої вдачі, образне втілення його історії, моралі, мрій і прагнень. Зароджувалась вона у праці і в забавах, у календарних обрядах та ритуальних дійствах наших далеких предків. Коли українська земля була розділена кордонами, пісня ставала голосом непокори, кличем до боротьби, світлом віри і надії. Красу і силу народної пісні глибоко розуміли визначні діячі нашої літератури і мистецтва. Саме з пісню, з кобзарською думою пов'язував Тарас Шевченко безсмертя народу і славу рідної землі:

Наша дума, наша пісня  
Не вмере, не загине...  
От де, люде, наша слава,  
Слава України.

Невтомним збирачем народної творчості був Юрій Федькович. Зібрані пісні він неодноразово друкував у місцевій пресі. Видрукував „Співаник для господарських діточок”.

У народі побутує чимало правил і приписів, виражених у крилатих народних виловах, прислів'ях і приказках, які вказують на те, що потрібно чи не потрібно робити. Народна мудрість надає великого значення єдності та згоді, засуджуючи чвари та незгоди. „Згода будує, а незгода руйнує”, „Де незгода, там часто шкода”. Живучи в громаді, людям були властиві почуття дружби, товаришкості та добрих взаємин; проте нерідко стикалися вони з неприязню, ворожістю, несправедливістю. То й не дивно, що різні за змістом і формою спілкування між людьми залишили слід у багатьох зразках народної мудрості. „Без вірного друга велика туга”, „З ким поведешся від того наберешся”, „Не пнишь бути найвищим, а вчись бути корисним”, „Зобов'язався словом, закріпи ділом”, „Аби вмів робити, навчися, як жити”, „В роботі „Ох!”, а їсть за трьох”. Завчання малих фольклорних жанрів дисциплінує студентство, і формує діагностичні уміння і навички. Спонукає до об'єктивної оцінки людського вчинку і, свого, зокрема [3].

Гра соціальне явище породжене трудовою діяльністю людини. Вона виникла у відповідь на потреби суспільства, в якому живуть діти. У курсі підкреслюємо, що методично організована гра є дійовим методом формування важливих рис особистості: дисциплінованості, кмітливості,

витривалості, винахідливості, спритності, рішучості, наполегливості, організованості, стриманості. Діти охоче роблять іграшки з глини, піску, гарбузів, маку, трави, капусти. Методика виготовлення окремих іграшок має глибоке психологічне підґрунтя спрямоване на формування доброзичливості, поваги, пошани, миролюбивості. Наголос на те, що у вуличній соціальній роботі можна практикувати бізнес - класи з виготовлення дітьми і молоддю ляльки посилює значущість матеріалу у формуванні професійних якостей соціальних педагогів. Зростає роль гри у роботі соціального педагога з аномальними дітьми, дітьми сиротами. Оскільки емоційні зв'язки, що встановлюються під час гри сприяють налагодженню позитивних взаємин, дружби, взаємодопомоги, адаптації.

Сприяє формуванню критичних оцінок майбутніх соціальних педагогів вивчення традицій і звичаїв. Народні звичаї мають у своїй основі правило поведінки - детальний опис того, що треба робити у конкретній ситуації. У звичаях педагогічні механізми діють через детальний опис учинків у конкретних ситуаціях, у традиціях - через формування відповідних духовних якостей людини. Тому звичай формує звички поведінки, а традиції виражають певну спрямованість поведінки. Отже, вважаємо за доцільне не лише вивчати традиції і звичаї описані у книгах, але й паралельно обговорювати звичаєву народну творчість тієї місцевості звідки родом студенти. Це дозволить продемонструвати єдність вимог народу до Людини і різноманітність форм, методів і засобів досягнення цієї єдності.

Зокрема, доцільно обговорити молодіжний характер свята Катерини, Андрія, що були перед святами різдвяного циклу. Увечері на Катерини дівчата ворожили про майбутню пару у шлюбі. Найчастіше для цього зрізали гілки вишні, на Буковині ставили їх у воду. Якщо вони розквітали до Різдва чи до Нового року це віншувало швидкий шлюб. Язичницькими обрядами були наповнені молодіжні зібрання на Андрія, що називалися великими вечорницями. У їх програмі були ворожіння з калитою, півнем, дзеркалом, коликом у плоті, „карнавальній свободі”. Підкреслюємо, що святкування мало громадський характер, а молодь різнилася між собою не лише матеріальним достатком, але й навичками до ткацтва, вишивки, співу, танцю.

Громадський характер традиційної обрядовості чітко виявляється у зв'язку з початком різних сільськогосподарських робіт. Жителі одного села спільно замовляли Хресний похід і Молебінь до початку оранки, сівби, на перший вигін худоби, перед початком жнив. Засвоєння методики організації таких заходів забезпечить формування лідерських якостей у соціальних педагогів [4, с. 150-155].

Статеву вікову диференціація має важливе значення в субординації взаємовідносин селянського середовища, визначає місце кожного у розподілі праці, його громадські права і обов'язки, регулювала норми

поведінки у повсякденному побуті і на дозвіллі. Для буковинського села та й міста характерною є певна господарсько-побутова відособленість чоловіків від жінок. Цей матеріал буде гарним підґрунтям для вивчення курсу „Гендерні тренінги”.

Народна казка найвище всіх надбань народу. Студенти не лише слухають казки, а й розповідають і творять їх. Істина розкривається через казку тому занепокоєння викликають сім'ї які не знають бабусиних казок, а це робить світ дитинства бідним. У практичних роботах студенти зобов'язані назвати не менше десяти народних казок і уміти виразно розказати одну чи дві казки.

Це просте завдання досягає реалізації одразу декількох цілей - розвиває творчість студентства, формує артистизм, вправляє у виразності, важливим є факт звучання української мови на парох, і осягнення самотньої психології народу адже найкраще вона збереглася саме у казках.

Ставлення до релігії серед сучасних європейських народів є неоднозначним. Чимало людей вважають себе невірними, але виховання своїх дітей будують на релігійних традиціях, мають своє розуміння моралі. Сьогодні спостерігаємо, з одного боку намагання повернутися до релігії, а з іншого хочемо виховати нашу молодь на засадах світської педагогіки. Тому тема релігійна культура українського народу сприймається студентами неоднозначно. Але активність їх на такій парі звичай вища ніж традиційно. Кожен хоче розказати про своє ставлення до питань релігії, наводить цікаві приклади і ситуації. Ілюструє відповідь наочністю. Очевидно це пов'язано з життєвим досвідом учнів і підкреслює необхідність під час навчання опори на життєвий досвід студентства під час вивчення матеріалу.

Релігія проникає у звичаї, обряди, поєднує духовні елементи з національними, громадськими, сімейними та особистими. Допомогає знання соціальним педагогом релігійних особливостей у роботі з сім'ями, які мають психічні розлади. Саме віра у Бога забезпечує підтримку членів сім'ї, зміцнення її ресурсів, розширення можливостей у функції догляду за хворим родичем, полегшення тягара, який несуть сім'ї, що доглядають хворого родича, а також зменшення чи модифікацію внутрішньо сімейних стресових чинників, які можуть спровокувати рецидиви хвороби. Релігія є важливим фактором допомоги у роботі з людьми похилого віку. Тому часто у геріатричних центрах молитовна кімната є необхідною частиною побуту.

За умов економічної та духовної кризи в суспільства надзвичайно гостро постає потреба у відродженні традиційного статусу української родини та родинних виховних традицій як інтелектуального та морально-етнічного джерела формування особистості, основного механізму стабілізації родинних стосунків.

Цінним у лекції з проблеми є думки Івана Огієнка, який до найбільш несприятливих умов родинного виховання відносить: коли батьки соромляться рідної мови; коли мати не защемила дитині правдивої любові до неї, зневагу до історії, намагання пристосуватися до способу життя чужинців.

Це, вважає він, указує на початок винародовлення.

Протягом століть українців були відокремлені від життєдайних родинних духовних джерел. Тому треба сьогодні відродити в дітях та пам'яті животноє коріння родинного вихованого досвіду, здути нього пил і бруд пізніших штучних нашарувань, органічно вписати його в канву навчально-виховного процесу і тим самим донести до кожного учня, кожної сім'ї та родини розуміння, що ми — нація, народ; своєю багатомітовою історією, мовою, культурою, традиціями, звичаями, обрядами. Упродовж останніх років відбувається падіння рівня народжуваності, одночасно спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей-сиріт і дітей позбавлених батьківського піклування. Матеріал про важливість родини у житті людини буде дієвим засобом для роботи соціального педагога у будинках для матерів, що збираються залишити новонароджену дитину.

Народно-педагогічні знання є цілісним пластом історії і культури українського народу. Тому вони привертали увагу багатьох дослідників. Зокрема, студенти знайомляться з народно-педагогічними знаннями Я. Коменського, О. Духновича, Г. Сковороди, К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського. Під час пари аналізують умови у яких жили педагоги, фактори, що вплинули на формування народно-педагогічної концепції педагогів. Підкреслюється велика відповідальність людини, яка береться за дослідницьку працю у галузі народної педагогіки. Матеріал, про педагогів використовуємо з праці М. Стельмаховича „Народна педагогіка”.

Наприклад, форми використання досвіду народної педагогіки в спадщині В. Сухомлинського різноманітні. На сторінках його творів чимало народних прислів'їв і приказок „Скільки мов я знаю, скільки я людина”, „Хто не працює, той не їсть”, „ Хоч кілок на голові теши”, „Повторення мати навчання”. „Життя як залізо. Якщо застосовувати його в ділі - воно стирається, а якщо не застосовувати - воно іржавіє”. З народного афоризму починаються праці В. Сухомлинського „Життя прожити не поле перейти”. Заголовки статей В. Сухомлинського це думки народної педагогіки „Людина - найвища цінність”, „Ми продовжуємо себе у дітях”.

Велику увагу приділяв В. Сухомлинський таким народним атрибутам як - пісня, гумор, вишивка, цікаві ігри на лоні природи [5,28-33].

А.Макаренко підкреслював важливість колективу для формування особистості. Могутнім засобом формування колективу вважав традиції. Характерними рисами дитячого колективу Макаренко називає: мажор, почуття власної гідності, здатність до орієнтування, ідея захищеності, здатність до гальмування, звичка поступатися товаришеві, єдність колективу, активність. Педагог підкреслював що дисципліна - не засіб виховання, а результат виховання. Дисципліна повинна вимагатися від колективу. Вимога не може бути половинчата, а має бути доведена до можливої межі.

Не всі питання методики роботи з майбутніми соціальними педагогами розкриває стаття. Це спроба власного бачення процесу викладання етнопедagogіки. Без сумніву однозначних рекомендацій виробити не можливо, написані підходи є теж дискусійними. Практика зумовить нові проблеми, що вимагатимуть нових підходів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Етнопедagogіка. Програма курсу / Соціальна педагогіка: Збірник програм. Національний університет імені М. Драгоманова.-К,- С. 29-35.- (Збірник програм).
2. Кислашко О. Православні свята та народні звичаї.-/ Кислашко О., Кислашко Я. - К.: Грамота, 2003.- 150 с.
3. 4.Українські народні прислів'я та приказки,- К.:Либідь, 1991. - 150с.
4. Стельмахович М. Українська народна педагогіка / Стельмахович М.-К., 1997.-230с.

In the article, the author, on the basis of the use of his own experience and people creation proposes the version of the teaching of etnopedagogiki to social teachers. The course „Of etnopedagogika” on the specialty „social pedagogy” has as a goal of the extension of knowledge of future social teachers in the sphere of razshireniya of the national psychological qualities of man; the making more active of the desire of students to understand the mechanisms of creation and development of nation; the formation of the skill to use them in the practice of sotsi- of pedagogical activity.

**Keywords:** etnopedagogika, people, social teacher, song, grushka, interrelation.

*Отримано 1.02.2010*

УДК 378.091.12:36

*О.В. Ковальчук*

## **ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СФЕРІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

Необхідність відновлення фізичних і духовних сил, які людина втрачає в процесі трудової діяльності і повсякденного спілкування сприяє підвищеному інтересу до культурно-дозвілєвої діяльності соціального педагога. В даній статті розкрито особливості підготовки та роботи соціального педагога, що здійснює анімаційну діяльність.

**Ключові слова:** соціальний педагог, аніматор, дозвілля, підготовка.

Проблему організації дозвілля легше зрозуміти з позиції всього того, що робиться й може бути зроблено дозвілєвою діяльністю, але потрібний якісно інший підхід, який був би зорієнтований на внутрішній світ підростаючої особистості, на проблему розвитку соціально-ціннісних інтересів, потреб, мотивів. Сфера вільного часу являє собою унікальну й неповторну галузь культурно-дозвілєвої діяльності. Сфера вільного часу як особливий простір для самовираження, самореалізації особистості ставить особливі вимоги до фахівця, що спеціалізується в цій області -виховання творчої особистості,активного громадянина, здатної до саморозвитку і самопомоги, спроможної реалізувати свій потенціал на користь суспільства.

Таким фахівцем є аніматор, основною метою професійної діяльності якого є подолання засобами мистецтва і культури кризових явищ у духовній культурі дітей та молоді, а також кардинальне підвищення ролі культури і мистецтва в багатогранному процесі їх соціалізації і виховання. Призначенням аніматора є компетентна соціальна допомога населенню, соціалізація соціокультурного середовища, допомога в соціалізації особистості, вплив на стратегію соціальної політики та практику соціально-педагогічної роботи.

В програмі підготовки та кваліфікаційній характеристиці соціального педагога закладено ідею виконання саме цих завдань, а й, відповідно, анімаційних функцій.

Учені І. Колесніков, О. Марон та О. Тонконога визначають позицію аніматора у навчально-виховному процесі як „стимулятора, який приносить натхнення і стає своєрідним індуктором, тобто певним

пусковим механізмом запровадження просвітницьких чи освітніх ідей та задумів” [4 с. 168].

Л. Тарасов вважає, що аніматори покликані „допомогти зрозуміти суспільні механізми, відтворити їх, підвищити відповідальність людей, залучити їх у відносини, заставити їх здійснювати свої плани, давати пораду, розважати” [1, с. 44-45].

Різним аспектам анімаційної діяльності присвячено праці вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Бочарова, Б. Вульфова, В. Квартальнов, В. Кісельов, Є. Мамбеков, С. Пашенко, М. Петрова, Є. Приєзжева, Л. Сайкіна, Л. Тарасов, І. Шульга).

Соціальний педагог-аніматор покликаний створювати умови для захопливої діяльності, стимулювати інтерес особистості до неї і ініціювати нею займатися. Головні професійні завдання соціального педагога, який здійснює анімаційну діяльність, полягають в тому, щоб: створити умови, за яких особистість прагнула б долучитись до культури свого народу; допомогти встановити доброзичливі стосунки в групі, атмосферу співпраці, взаємної поваги, творчого пошуку; стимулювати особистість до творчої діяльності тасамоактуалізації; стимулювати в індивіда віру у власні сили та можливості; залучати дітей та підлітків до різних видів мистецтва в родині, державних і громадських інститутах; розвивати інтерес дітей, підлітків, молоді до народних звичаїв, обрядів, народної культури, мистецтва, історії народу; допомагати в організації спільної культурно-художньої діяльності дітей і дорослих тощо.

Соціальний педагог-аніматор при цьому не повинен виступати в ролі керівника, а лише наставника та консультанта, радника чи помічника, усі зусилля якого направлені на розвиток всебічно розвиненої творчої особистості.

Основною метою професійної діяльності аніматора є подолання засобами мистецтва і культури кризових явищ у духовній культурі дітей, підлітків і молоді, а також кардинально підвищити роль культури і мистецтва в багатогранному процесі їх соціалізації і виховання.

Як аніматор, соціальний педагог повинен уміти організувати найпростіший спектр традиційних національно-специфічних видів пізнавальної, ігрової, дозвільної художньо-творчої діяльності, допомагати в проведенні дозвілля, родинних урочистостей і ритуалів, брати участь у плануванні і здійсненні заходів культурно-естетичного та художньо-творчого спрямування соціально-педагогічних, культурно-дозвільних центрів, клубів за інтересами.

Професійна компетентність соціального педагога-аніматора полягає в аналізі і загальній оцінці культурного рівня, способів залучення до мистецтва населення мікрорайону, окремих категорій його мешканців і конкретних родин, у визначенні стану художнього виховання і освіти в

школі, дошкільних і позашкільних закладах і центрах, а також у виявленні художньо-виховного потенціалу мешканців. Він повинен оперативно вивчати і добре розуміти динаміку етнокультурних процесів у соціумі, вміти своєчасно коригувати індивідуальну програму розвитку як окремої дитини, так і групи дітей, підлітків.

Аніматор повинен бути висококультурною людиною, дбати про духовне самовдосконалення, підвищувати свій професійний рівень, повинен знати основи етики, естетики, теорії культури, педагогічної та соціальної психології, педагогіки, методики педагогічної роботи. Крім того, він повинен знати основи сучасної економіки і права, соціології, культури мистецтва, історію релігії, вітчизняну і світову літературу.

Зрозуміло, що професія аніматора досить складна, тому висуває до соціального педагога доволі високі вимоги в галузі загальної професійної підготовки.

Професійна майстерність фахівця культурно-дозвілєвої діяльності являє собою сукупність теоретичних знань і практичного досвіду, отриманого в результаті професійної діяльності.

Формування засад професійної майстерності соціального педагога необхідно пов'язувати, з одного боку, з опануванням теоретичних знань, а з іншого - з оволодінням методами й прийомами, уміннями й навичками професійної діяльності. Посаднання теоретичних професійних знань, практичних умінь і навичок у сукупності зі здібностями та якостями особистості є основою професійної майстерності фахівця, що необхідна для успішного вирішення різнопланових професійних завдань культурно-дозвілєвої діяльності.

Підготовка фахівців для культурно-дозвілєвої сфери здійснюється за визначеною системою. Мережа ВНЗ дає можливість готувати кадри з вищою освітою. Разом з тим, соціально-культурна ситуація, що швидко змінюється, нові шляхи й пріоритети в суспільному розвитку змушують ВНЗ шукати нові методи навчання. У зв'язку з цим зростає необхідність більше приділяти увагу не тільки змісту навчання дисциплін, предметів, але й питанням дотримання мети, організації навчання.

Для досягнення позитивних результатів у підготовці фахівців у сфері дозвілля, необхідно керуватися не застарілими прийомами й методами навчання, а спиратися на новітні методичні засади навчання професійної майстерності. Вони полягають у такому:

- навчання професійної майстерності фахівця культурно-дозвілєвої діяльності спрямоване на підготовку соціальних педагогів, працівників, організаторів позакласної роботи з дітьми різного віку в їх вільний час;



- основи професійної майстерності фахівця культурно-дозвілєвої діяльності закладаються в процесі як організаторсько-утворюючої, так і художньо-творчої діяльності;
- процес навчання професійної майстерності у ВНЗ забезпечується колективною працею викладачів і практиків;
- основою формування професійної майстерності є взаємозалежний процес - викладач - студент [3, с.260].

Майбутній соціальний педагог-аніматор має бути спеціалістом широкого профілю, освіченою людиною, вільно орієнтуватися в різних культурно-етнічних, соціально-побутових умовах, володіти високим рівнем реагування на елементи традиційного спілкування і побуту, розуміти тонкощі національної культури і мистецтва, традиції і звичаї різних народів, країни, мешканців свого району, міста тощо, розуміти етнічні настрої і релігійні почуття людей у різних соціально-психологічних ситуаціях.

Соціальні педагоги, які займатимуться анімаційною діяльністю, повинні постійно займатися самоосвітою, поглиблювати власні знання, розвивати творче мислення при вирішенні завдань, своєчасно ознайомлюватися та засвоювати передові методи та форми організації дозвілля дітей та молоді і, звісно, застосовувати набутий досвід на практиці.

Відповідно до цього, навчальні плани підготовки соціальних педагогів не можуть бути постійними- й незмінними. Вони обновлюються й удосконалюються відповідно до сучасних вимог, у них з випередженням закладаються новітні досягнення теорії й практики культурно-дозвілєвої діяльності. Так, на факультеті корекційної та соціальної педагогіки введено такі дисципліни як: „Основи сценарної роботи”, „Основи педагогічної майстерності”, „Культура спілкування” „Організація соціально-педагогічної роботи в шкільних та позашкільних закладах” тощо.

Опанувавши дану спеціальність, отримавши відповідні знання, уміння і навички, соціальні педагоги можуть здійснювати анімаційну діяльність за такими напрямками в наступних закладах:

1. Оздоровчо-освітній напрям: літні оздоровчі табори, клуби за місцем проживання, табори з денним перебуванням при школах;
2. Лікувально-оздоровчий напрям: дитячі санаторії, дитячі санаторно-оздоровчі табори, лікувально-профілактичні установи;
3. Культурно-дозвілєвий напрям: дитячі і молодіжні театри, парки відпочинку і розваг, школи мистецтв і народно-художньої творчості, фестивалі дитячої творчості, міські та обласні свята;

4. Спортивно-оздоровчий напрям: спортивно-оздоровчі комплекси, центри дитячого відпочинку та туризму, екскурсійно-туристичні табори;
5. Розважально-дозвіллевий напрям: молодіжні клуби, парки розваг та рольових ігор на місцевості, торговельно-розважальні комплекси.

Підсумовуючи усе вище сказане, варто зазначити, що соціально-педагогічна система, яка формується, в сучасній Україні потребує широкої мережі установ, які б могли забезпечити належні умови для повноцінного соціального розвитку підростаючого покоління. Сфера дитячого та молодіжного відпочинку і оздоровлення, як компонент соціально-педагогічної системи, також має бути забезпечена висококваліфікованими фахівцями, професійно компетентними в області організації дитячо-юнацького дозвілля.

#### **Список використаних джерел:**

1. Колесников И.А. Основы андрологии / И. А. Колесников, А.Е. Марон, Е.П.Тонконогая. — М.:Academia, 2003. - 240 с.
2. Мамбеков Е.Б. Организация досуга во Франции: анимационная модель: дис. на соисканиенаучн ст. канд. пед. наук. - СПб., 1992. - 165 с.
3. Організація вільного часу школярів: навч.-метод. посіб. / С. Харченко, І. Белецька, Т. Гаміна. - Луганськ: Альма-матер, 2007 - 304 с.
4. Тарасов Л.В. Социокультурная анимация: истоки, традиции, современность. -М. : ЦСА „Одухотворение”. - 2008. - 129 с.
5. Ярошенко Н.Н. Социально-культурная анимация: уч. пос. — 2-е изд., испр. идоп. - М., 2005. - 126 с.

A necessity proceeding in physical and spiritual forces, which a man loses in the process of labour activity and everyday intercourse assists the increased interest to cultural leisure activity of social teacher. The features of preparation and work of social teacher which carries out animation activity are exposed in this article.

**Keywords:**the social teacher, the animator, leisure, preparation, animator's activity.

*Отримано 21.01.2010*

УДК 371.314.6

*А.В. Козак*

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ШКОЛИ**

У статті розкриті теоретичні питання впровадження інтерактивних технологій у навчальному процесі школи. Звертається увага на суть і значення основних інтерактивних технологій.

**Ключові слова:** технології, інтерактивні методи, навчання.

В українській педагогіці поняття педагогічні технології широко використовуються починаючи з 90-х років, хоча в світовій педагогіці цей термін відомий давно. Ще Я.А. Коменський писав про пошук досконалого методу, за яким усе навчання піде вперед не менш швидко, ніж іде годинник з правильно налаштованим механізмом. Такий метод великий дидакт порівнював з досконалим інструментом, який працює гармонійно і правильно. Протягом ХХ ст. було чимало спроб технологізувати навчальний процес. Зокрема, з середини 50-х років учені окреслюють два напрями у розвитку педагогічних технологій: використання технічних засобів навчання і „технологічний підхід” до організації навчального процесу в цілому. Саме останній напрям став основою для розробки сучасних інноваційних технологій.

Перші спроби технологізувати навчальний процес були зроблені у дослідженнях з програмованого навчання, істотними ознаками якого є чітка постановка навчальної мети і поелементна, крок за кроком процедура її досягнення. Технологічний аналіз програмованого навчання давав можливість уявити його як чіткий підбір навчальних цілей, критеріїв їх вимірювання та оцінки, точний опис умов навчання. Усе це разом є основою для повного відтворення певного стану навчання.

У 70-их роках під впливом ідей системного підходу до організації навчального процесу та визначення умов його оптимізації поступово відбувся перехід до розуміння педагогічної технології як засобу повного управління розв'язуванням дидактичних проблем.

У сучасному розумінні педагогічної технології вчені (Н.Ф. Талізін, Ю.І. Машбиць, С.Я. Савченко та ін.) виділяють декілька сутнісних ознак цього поняття. Технологічний підхід до навчання передбачає: чітку постановку вчителем цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнуті результати; підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до наперед визначених цілей; оцінювання поточних

результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; підсумкову оцінку результатів.

Центральною проблемою у розробці технологій є правильне визначення та чітке формулювання цілей навчання. Загальні, розпливчасті цілі не сприяють вибору саме тих методичних засобів, які забезпечують досягнення бажаного результату. Тому найперша умова побудови технології навчання - конкретизація навчальної мети.

Шлях від мети до результату - це певним способом організована взаємодія вчителя і учнів. За технологічного підходу не може бути спроб і помилок, усі дії вчителя мають цілеспрямовано і ефективно вести до визначеної мети, тому педагогічна технологія, крім цілей навчання включає визначення умов і процедур, за допомогою яких можна досягти саме такого результату. Істотною ознакою технології є досить детальний опис кожного етапу на шляху досягнення результату та обов'язковість відтворення способу дії.

Технологія навчання повинна мати чіткі процесуальні характеристики, тобто настільки зрозуміло, недвозначно описувати що і як треба робити, щоб кожний учитель, застосувавши її, досягав гарантованого результату. У цьому відмінність технологічного підходу від звичайних методичних рекомендацій, які допускають внесення змін і не гарантують описаного результату. Технологія також може змінюватись у залежності від індивідуальних та колективних особливостей, швидкості досягнення результату, особливих обставин, тощо, тому в технологічній організації навчання обов'язковим є оперативний зворотний зв'язок. Вплив технології на якість результату залежить від того в яких спосіб він досягається, тому технологічний підхід, як правило, узагальнює найбільш раціональні, доцільні способи навчальної діяльності.

О.Я. Савченко зазначає, що застосування педагогічних технологій передбачає наступні етапи:

1. Визначення чіткої системи цілей, що формулюються, як правило, через результати навчання, які можна конкретно і точно розпізнати та оцінити. Чітко, ясно визначені цілі об'єднують зусилля вчителя і учнів, спрямовують їх на головне, зосереджують увагу на способах діяльності. „Щоб зробити цілі повністю діагностичними, а навчання відтворюваним, необхідно висунути критерій досягнення кожної мети інакше кажучи, навчальна мета має бути описана так, щоб про її досягнення можна було говорити однозначно” [3, 218].

2. Конструювання навчального циклу, яке передбачає діагностику рівня навчання учнів, сукупність навчальних процедур, способи корекції на основі зворотнього зв'язку, оцінка результату. Цей етап передбачає і розбивку навчального матеріалу на окремі навчальні

одиниці.

3. Реалізація запланованих завдань, що потребує мотиваційної підготовки учнів, розуміння ними мети діяльності, усвідомлення і відтворення способів дій, забезпечена зворотного зв'язку у керівництві навчальною діяльністю.

4. Контроль, аналіз і оцінка результатів діяльності учнів.

5. Повторне відтворення циклу без змін або з корекцією. Технологічний підхід доцільно застосовувати для формування у молодших школярів навичок обчислення, читання, складних орфографічних навичок.

При організації інтерактивної, творчої діяльності точне відтворення навчальних процедур не завжди можливе. Тому технологічний підхід стає не жорстким. Яскравими прикладами гнучких навчальних технологій є технології змістового узагальнення (Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов), поетапного формування розумових дій (П.Я. Гальперін), методика використання опорних схем (В.Ф. Шаталов), методика випереджувального навчання (С.М. Лисенкова), методика диференційованого навчання (С.П. Логачевська).

Особливо актуальними для сучасної теорії і практики освітньої діяльності є інтерактивні технології навчання. Схеми інтерактивного навчання, алгоритми роботи за інтерактивними технологіями розроблені у працях таких науковців, як: К. Баханов, В. Букатова, П. Матвієнко, О. Гісхота, О. Ярошенко, Л. Пироженко та ін.

Суть інтерактивних технологій полягає у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії усіх тих, хто навчається. Це співнавчання (колективне, кооперативне, навчання у співпраці), в якому вчитель та учні є суб'єктами навчальної діяльності. Вчитель виступає лише в ролі організатора процесу навчання, лідера групи учнів. Інтерактивні технології найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу до навчання (І.Д. Бех). При застосуванні інтерактивних методів, як правило, моделюються реальні життєві ситуації для спільного вирішення, пропонуються проблеми, застосовуються ділові та рольові ігри, які сприяють формуванню в учнів умінь і навичок, виробленню їх власний цінностей, створюють атмосферу співробітництва, творчої взаємодії в навчанні.

У сучасній педагогічній теорії сформульовані принципи інтерактивного навчання, а саме:

1. Принцип свободи вибору передбачає надання максимальних можливостей учням для вибору в будь-якій навчальній чи виховній дії, але з обов'язковою відповідальністю за свій вибір.

2. Принцип відкритості демонструє межі інформованості як учнів, так і учителя. Не тільки давати знання, але й показувати їх кордони,

зіштовхувати учнів з проблемами, які лежать за межами навчального курсу

3. Принцип діяльності вимагає організувати засвоєння учнями знань, умінь та навичок у практичній діяльності. Для того, щоб знання ставало дієвим інструментом особистості, не було вербалізованим, відірваним від практичного життя, педагогу необхідно створювати умови застосування конкретних знань, перевірки їх у різних моделях і контекстах, створювати умови його застосування

4. Принцип зворотнього зв'язку вимагає постійного контролю результатів навчального процесу за допомогою різноманітних методичних прийомів. Вчитель відслідковує кількісні та якісні показники розвитку особистості, які визначають подальшу корекцію спільної діяльності.

5. Принцип ідеальності - передбачає максимальне використання можливостей, знань, інтересів учнів з метою підвищення результативності навчальної діяльності та оптимізації затрат в процесі учіння.

Ідеальність - одне з ключових понять педагогічних технологій. Економістам знайомий принцип рентабельності, психологам - принцип задоволення, інженерам - принцип підвищення коефіцієнту корисної дії. Суть їх полягає у тому щоб підвищити ефективність будь-яких дій поруч із зменшенням витрат.

Як правило, сучасна система навчання чекає від вчителя охоплення великого обсягу інформації й орієнтована на рівні „знання” і „розуміння” з боку учнів. Це підштовхує педагога на використання в основному пасивних методик навчання. Якщо за середньовіччя використання пасивних методик було виправдано, оскільки вчитель мав можливість передати весь обсяг відомої на той час інформації з будь-якого предмета своєму учню, то в сучасному світі ситуація кардинально змінилася. Неможливо одній людині знати усе навіть у якійсь вузькій галузі навчання. До того ж, як відомо, численні факти добре запам'ятовують комп'ютери. Учні ж повинні мати цілком інші навички: думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї і концепції і вже на основі цього вміти шукати потрібну інформацію, трактувати її і застосовувати в конкретних умовах.

Незважаючи на розуміння важливості використання інтерактивних методик у навчальному процесі, освоєння їх учителями відбувається повільно і пов'язане з деякими труднощами, бо вибір методів навчання вчителями часто є справою звички, а не усвідомленим рішенням. Оволодіння новими технологіями пов'язане із ризиком бути неуспішним, що призводить до почуття дискомфорту й відмови від нового досвіду. Найбільш частими побоюваннями вчителів є:

1) не встигнути дати й засвоїти програмовий матеріал (інтерактивні методи часто потребують більшої кількості часу для проведення);

2) втрата контролю над навчальною ситуацією (в процесі обговорення в мікро групах поставленої навчальної задачі може виникати гамір і порушення дисципліни);

- побоювання, пов'язане з тим, що, оскільки в групах працюють учні з різними здібностями, то може виникати ситуація, за якої сильні діти „придушують” слабких;

- може знижуватися навчальна мотивація, бо темп засвоєння і здатність висловлюватися в кожного учня різні, а час, відведений на роботу в групах, обмежений.

Допомогти вчителям зняти психологічні бар'єри й перебороти побоювання багато в чому може практичний психолог, що працює в школі. Проводячи просвітницьку роботу серед вчителів, роз'яснюючи позитивний вплив нових технологій на логіку психічного розвитку дітей, психолог може сприяти глибшому осмисленню нових стратегій навчання.

Сам педагог, розпочинаючи процес впровадження в свою практику інтерактивних технологій, мусить пам'ятати [2]:

1. Інтерактивні методики потребують певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготовки, як учням, так і педагогу. Починати потрібно з поступового використання цих методів, якщо педагог або учні з ними не ознайомлені. Як педагогу, так і учням треба звикнути до них. Можна навіть створити цілий план поступового впровадження інтерактивних методик. Краше старанно підготувати кілька інтерактивних занять у навчальному році, ніж часто проводити наспіх підготовлені „ігри”.

2. На підготовчому етапі слід проводити з учнями особливе „організаційне заняття” - створити разом з ними „правила роботи в класі”, налаштувати учнів на старанну підготовку до інтерактивних занять. Використовують спочатку прості інтерактивні методи роботи в парах, малих групах, мозковий штурм і т.д. Коли у учнів з'явиться досвід подібної роботи, такі заняття відбуватимуться набагато легше, а підготовка на потребуватиме багато часу.

3. Використання інтерактивних методик - не самоціль, а лише засіб до досягнення тієї атмосфери в класі, що найкраще сприяє розумінню демократії, духу права і громадянського суспільства, атмосфери співробітництва, порозуміння і доброзичливості.

4. Якщо застосування вами інтерактивних методик у конкретному класі призводить до протилежних результатів - треба переглянути вашу стратегію й обережно підходити до використання подібних методів.

Можливо, варто обговорити цю ситуацію з учнями (чи правильно ви їх розумієте і використовуєте, чи готові ви й учні до їх використання?).

5. Деяким учителям буває складно розкривати себе перед школярами, висловлювати своє особисте ставлення до матеріалу, показувати некомпетентність у деяких питаннях. Безумовно, не всі педагоги „створені” для інтерактивних методик. Проте їх використання дає можливість для фахового росту, для зміни себе, для навчання разом з учнями.

Зробити перший крок допомагає освоєння нового предмету - ситуація, у якій вчитель відверто може визнати себе не спеціалістом і одержати „право” не знати відповіді на ті або ті питання (до того ж багато питань не мають однозначної або єдино правильної відповіді). З іншого боку, після декількох старанно підготовлених уроків вчитель зможе відчувати, як змінилося ставлення до нього учнів, а також сама атмосфера у класі - і це послужить додатковим стимулом до роботи з інтерактивними методами.

6. Для ефективного застосування інтерактивних методик, зокрема для того, щоб охопити весь обсяг матеріалу і глибоко його вивчити (а не перетворити методики в безглузді „ігри заради самих ігор”), педагог повинен старанно планувати свою роботу, щоб:

- дати завдання учням для попередньої підготовки: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;
- підібрати для уроку або заняття такі інтерактивні вправи, що дали б учням „ключ” до освоєння теми;
- під час самих інтерактивних вправ дати учням час подумати над завданням аби вони сприйняли його серйозно, а не механічно або „граючись” виконали його;
- на одному занятті можна використовувати один (максимум - два) інтерактивних методи, а не калейдоскоп методів;
- дуже важливо провести спокійне глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема, акцентуючи увагу і на іншому матеріалі теми, прямо не порушеному в інтерактивній вправі;
- проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов'язані з інтерактивними завданнями.

7. Для зміцнення контролю за ходом процесу навчання вчитель також повинен попередньо добре підготуватися:

- глибоко вивчити і продумати матеріал, зокрема додатковий, наприклад, для занять із права - різні нормативні акти, зразки документів;
- старанно планувати й розробити заняття: визначити хронометраж,



ролі учасників, підготувати питання і можливі відповіді, виробити критерії оцінки ефективності заняття;

- мотивувати учнів до вивчення шляхом добору найбільш цікавих для учнів випадків, проблем;
- оголошувати очікуваних результатів (цілей) заняття і критеріїв оцінки роботи учнів;
- передбачити різноманітні методи для привертання уваги учнів, настроювати їх на роботу, підтримання дисципліни, необхідної для нормальної роботи аудиторії; цьому зокрема, можуть сприяти різноманітні вправи-розминки, письмовий розподіл ролей у групах іт.д.

Одним із найефективніших методів заохочення вчителів до роботи за інтерактивними технологіями є проведення з ними методичних занять у вигляді тренінгів. Методисти, заступники з методичної роботи навчального закладу мають сприяти організації такого навчання.

Інтерактивні технології не матимуть позитивного результату, якщо учні не стануть рівноцінними партнерами на уроці. Використання інтерактивних методик у роботі з дітьми молодшого шкільного віку повинно враховувати загальні цілі навчальної, виховної і корекційної роботи, адаптувати технологічні прийоми до особливостей сприймання та пізнання учнів загальноосвітньої школи.

### **Список використаних джерел**

1. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: Навчальний посібник.-Рівне: Зелент, 2001.-122с
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод, посіб. / Авт.-укл. О.Пометун, Л.Пироженко.-К.: А.П.Н., 2002.-136с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти. - К.: Абрис, 1997. - 238с.

The article revealed the theoretical issue of innovative technologies in the educational process of school. Calls attention to the essence and significance of major innovative technologies.

**Keywords:** technology, interactive methods, learning.

*Отримано 24.01.2010*

УДК371

*І.В. Кочурька*

**СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-МУЗИКАНТІВ В УМОВАХ  
ГЕНДЕРНИХ ЗМІН**

У статті розглядається проблема актуалізації гендерного компонента в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, як одного з чинників успішної соціалізації молоді.

**Ключові слова:** гендерний компонент, соціальна адаптація, професійна підготовка, гендерний підхід.

Проблема професійної підготовки майбутніх учителів набуває особливої актуальності на сучасному етапі розбудови національної системи освіти та входження України до європейського освітнього простору за всіма напрямками Болонського процесу. З огляду на це, перед педагогічною наукою і практикою особливо гостро постає проблема вдосконалення роботи педагогічних навчальних закладів щодо підготовки майбутніх педагогів, які мали б високий рівень професіоналізму, соціальної адаптації та конкурентноздатності на ринку праці. Суспільству потрібні педагоги-майстри з глибоким знанням свого предмету, фундаментальною психолого-педагогічною підготовкою, високою загальною культурою, здатністю формувати творчу, гармонійну особистість.

Упровадження демократичних тенденцій та принципів гуманізації суспільних відносин в Україні, що відповідає світовому уявленню про цивілізованість країни, збігається з внутрішніми запитами суспільства, де активно зростає роль жінки та зміцнюється розуміння необхідності встановлення демократичних принципів, які відкидають будь-яку дискримінацію (зокрема, за ознакою статі). Складовою оновлення українського суспільства є стратегія гендерних перетворень.

У цьому контексті особливого значення набувають питання виховання у молоді таких якостей, як толерантність, незалежність, критичне мислення, здатність до успішної соціалізації, що сприяють формуванню егалітарної свідомості особистості. На нагальності означеної проблеми наголошується в Законі України „Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків”[1]. З огляду на

викладене, актуалізується проблема введення гендерного компонента у професійну підготовку майбутніх педагогів.

Вагомий внесок у розробку різних аспектів гендеру в освітній сфері зробили І. Кльоцина, В. Єремєєва, Т. Хризман, Г. Бреслав, Б. Хасан, В. Симонов, Т. Титаренко, Л. Штильова. На важливості застосування гендерного підходу в навчально-виховному процесі наголошують О. Кікінежді, Т. Говорун, В. Кравець, С. Вихор, Т. Дороніна, І. Мунтян та ін. Висновки науковців відіграють важливу роль у становленні теорії та практики гендерного виховання молодого покоління. Однак, динаміка суспільних процесів та потреба в удосконаленні професійної майстерності фахівців вимагає активізації досліджень з даного питання, як однієї з передумов соціального становлення особистості.

Фахова підготовка, як цілісна система професійного навчання, виховання й розвитку майбутніх учителів-музикантів, складається зі взаємопов'язаних елементів, що мають єдину педагогічну спрямованість. Це дозволяє узгодити дію всіх її складників у процесі професійного розвитку студента, який є невіддільним від особистісного розвитку. А гуманістична спрямованість діяльності вчителя здатна забезпечити реалізацію головного завдання національної системи освіти - виховання гуманної людини. Професійні знання та вміння при цьому стають засобами реалізації такої спрямованості.

Гуманістична стратегія розвитку освіти, що передбачає такі перспективні вектори як інтеграція й діалог, -особистісно-орієнтований та ціннісно-смісловий підходи вимагає включення в навчально-виховний процес якісно нових знань - гендерних, які б висвітлювали багатомірність світоглядних позицій суб'єктів навчання, сприяли створенню умов для саморозвитку кожної особистості. Застосування гендерного підходу, який нині є одним з методів аналізу широкого кола політичних, соціо-економічних та соціокультурних явищ, зумовлене не лише зростанням ролі жінки в суспільстві, але й низкою досліджень у галузі соціології, психології, етнографії та культурології.

Гендерний підхід, на нашу думку, є елементом гуманізації професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, оскільки наголошує на:

- розвитку суб'єктів навчання, незалежно від їх статі та стереотипних уявлень про те, що є „чоловічою”, а що „жіночою” справою;
- рівних вимогах з урахуванням гендерних особливостей студентів;
- створенні умов для самореалізації особистості;
- налагодженні взаємин співпраці й партнерства;
- впровадженні творчого підходу до навчальної та професійної діяльності.

Однак усвідомлення необхідності застосування гендерного підходу в процесі підготовки фахівців гальмується через відсутність відповідної системи набуття гендерних знань. Саме тому актуальною є розробка методик і технологій навчання й виховання з урахуванням гендерної складової.

Становлення особистості студентів мистецьких навчальних закладів відбувається шляхом залучення молоді до загальнолюдських і національних цінностей, втілених у художніх творах. Мистецтво, як зазначають учені, має унікальні можливості не тільки в розкритті духовності людини, але також у закріпленні досвіду життєдіяльності індивіда як суб'єкта суспільно-історичної практики й культури [2]. Музичне мистецтво посідає особливе місце серед інструментів формування особистості, адже завдяки своїм засобам виразності музика з особливою силою відбиває почуття й думки людини, допомагає пізнати навколишній світ. Важливість дослідження гендерного компонента професійної підготовки спеціалістів галузі музичного мистецтва, з нашого погляду, зумовлена тим, що він є одним з елементів виховання майбутніх педагогів-музикантів, формування в них моральних та інтелектуальних якостей, гуманістичного світогляду.

Так, дослідження гендерного складника музичного мистецтва та включення гендерних питань до курсів фахових дисциплін дозволить розширити й оновити їх зміст з проблем:

- історії розвитку та сучасного стану музичного мистецтва (композиторська творчість);
- музичної педагогіки й виконавства;
- статусу та соціальної адаптації митця-музиканта тощо.

Наприклад, з курсу культурології студенти можуть довідатися про соціальний аспект мистецької творчості в історичному ракурсі та на сучасному етапі (регламентація стосовно участі жінок у певних видах мистецької діяльності, стереотипні уявлення щодо професії музиканта тощо). Знайомлячись з біографіями композиторів у курсі історії музики, студенти мають змогу розглянути внесок жінок у розвиток музичного мистецтва, педагогіку та виконавство.

У процесі інструментальної підготовки (вивчення та інтерпретація музичних творів) доцільно проаналізувати з гендерного погляду засоби музичної виразності (мелодію, гармонію, метро-ритм, артикуляцію, динаміку, структуру тощо), оскільки, як зазначає М. Арановський, музична мова організована за законами мови, а моделі музичних структур (мотиви, фрази тощо) аналогічні синтаксичним структурам вербальної мови [3].

Гендерне „забарвлення” музики рельєфно виявляється також у жанровій належності твору та елементах його форми. Зокрема, в

результаті застосування гендерного підходу до аналізу головної та побічної партій сонатної форми можна констатувати, що перша з них, згідно з традиційними уявленнями, втілює концепт чоловічого, а друга - концепт жіночого („мужня активність і жіноча пасивність”) [4].

Водночас, у композиторській практиці знаходимо підтвердження єдності жіночого й чоловічого начал - у „дзеркальній” репризі сонатної форми, у внутрішній спорідненості, навіть діалектичній єдності головної та побічної партій, які є однаково значущими в розкритті ідейно-художнього змісту твору.

Застосовуючи гендерний підхід, викладач має на меті актуалізацію проблеми та демонстрацію шкоди, якої завдають суспільству гендерні стереотипи. Це дасть можливість студентові самостійно обирати модель поведінки, орієнтуючись, передовсім, на індивідуальні особливості власної особистості.

Виявляючи чинники успішності музичного виховання на заняттях з методики, історії виконавства на основі інформації про видатних музикантів - педагогів, виконавців, студенти можуть пересвідчитися, що їхні досягнення у професійній діяльності пов'язані не так з біологічною статтю, як з тими якостями, які зумовлені соціальною складовою в розвитку особистості (заохочення широких духовних інтересів і запитів, обізнаності в інших видах мистецтв, різних галузях знань, сприяння розвитку емпатії тощо) [5].

У процесі вивчення фахових дисциплін доречним буде розгляд гендерної складової емоційно-образного сприйняття музичного мистецтва, яке є найважливішим аспектом музично-педагогічної діяльності. Ми погоджуємось з думкою, що формування уявлень індивідів різної статі про такі категорії, як „емоційність”, „емпатійність”, „креативність”, не обмежується психолого-фізіологічним аспектом, але зумовлене також впливом соціуму [6]. Розуміння цієї проблеми дозволить майбутнім педагогам-музикантам більш свідомо й обгрунтовано підходити до організації художньо-пізнавальної та творчої діяльності своїх вихованців, заохочуючи їх до розвитку своїх здібностей без будь-яких гендерних забобонів.

Отже, дослідження гендерної специфіки музичного мистецтва та сфери музичної педагогіки вимагає виявлення умов і шляхів застосування гендерного підходу в навчально-виховному процесі через корегування й розширення змісту фахових дисциплін, що впливають на формування свідомості й світогляду особистості, з метою їх гуманізації на основі:

- урахування гендерних особливостей суб'єктів навчання на когнітивному, комунікативному рівнях;

- розуміння фемінного та маскулінного у психології музиканта, їх впливу на творче самовиявлення;
- з'ясування соціокультурних чинників гендерного розвитку індивідів різної статі.

Таким чином, упровадження гендерної концепції у професійну музичну та загалом, мистецьку підготовку сприятиме гендерній обізнаності молоді, що може стати не лише засобом широкої загальної підготовки майбутніх фахівців, але й шляхом формування системного гендерного мислення студентів, розвитку та реалізації їх можливостей. Саме ці знання сприятимуть розвитку гендерної чутливості педагогів, підвищенню загального рівня їх гендерної грамотності, що поступово призведе до трансформації традиційних гендерних уявлень в егалітарні. Уведення гендерного компонента у фахову підготовку, з нашого погляду, не лише відкриває нові перспективи музичної освіти, але стає також чинником формування в молоді особистої та соціальної відповідальності, самостійності, толерантності, почуття соціальної справедливості, що є ознакою та вимогою демократичного суспільства.

#### Список використаних джерел

1. [http://www.president.gov.ua/documents/p\\_3308.html](http://www.president.gov.ua/documents/p_3308.html)
2. Потапчук Т. Виховний потенціал музичного мистецтва // Нова педагогічна думка: Науково-методичний журнал. - 2008. - №2. - С. 140
3. Музыка как форма интеллектуальной деятельности [Текст] /Ред.- сост. М.Г. Арановский. - М.: КомКнига, 2007. - 240 с.
4. Горюхина Н. Эволюция сонатной формы. Изд-е 2-е, доп. - К.: Музична Україна, 1973. - 305 с.
5. Цыпин Г. Портреты советских пианистов. Музыкально-критические статьи. - М.: Советский композитор, 1982. — 192 с.
6. Булатова Л. Гендерні особливості сприйняття музичного мистецтва
7. Теоретичні питання культури, освіти, виховання. 36. наук, праць.- Вип. 35. За заг. ред. Свтуха М.Б., Укл. Михайличенко В, - К, 2008,-С. 51

The Article deals with the problem of actuality of gender component in the process of professional training of future teachers-musicians.

**Keywords:** gender component, social adaptation, professional training, gender approach.

*Отримано 21.01.2010*

УДК 378: 371.13:372

*Т. М. Марчій-Дмитраш*

## **МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР**

У статті акцентується увага на необхідності підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації дидактичних ігор на початкових етапах вивчення іноземної мови з учнями молодшого шкільного віку. Розкривається позиція студентів та вчителів іноземних мов до означеної діяльності. Пропонується модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до організації дидактичних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи.

**Ключові слова:** професійна підготовка, учитель іноземної мови, дидактичні ігри, початкова школа, модель.

**Актуальність проблеми.** Вихід України на міжнародний рівень, об'єднання країн у єдиний Європейський Союз зумовили підвищення вимог до вивчення іноземних мов, починаючи з початкової ланки. Оскільки основна роль у зацікавленості дитини іноземною мовою належить вчителю, то на професійну підготовку такого спеціаліста, розвиток його особистості звернена особлива увага.

Початок вивчення іноземної мови з молодшого шкільного віку відбувається разом з бурхливим розвитком інтелектуальної, емоційної, когнітивної сфер дитини, тому визначального значення набуває як мотивація до навчання, так і методи, використані вчителем, у навчально-виховній діяльності. У зв'язку з тим, що початок навчання в школі пов'язаний з переходом від ігрової до навчальної діяльності, на наше переконання, одним із провідних методів навчання іноземної мови повинна бути дидактична гра.

На думку дослідниці Л.О. Андреевої, дидактичні ігри у навчанні іноземної мови виступають засобом організації пізнавальної діяльності, розвитку розумового та етико-естетичного потенціалу, комунікативних здібностей та оцінно-емоційного ставлення особистості до дійсності, оточення і самої себе [5]. В свою чергу, О.С. Казанічєр стверджує, що дидактичні ігри у навчанні іноземної мови сприяють розвитку інтересу до навчального предмету; вони спрямовані на активізацію розумової діяльності учнів, оскільки діти поставлені в умови самостійного отримання нових знань [2, с. 2-3]. А.О. Захарченко переконана, що дидактичні ігри сприяють підготовці до комунікативної діяльності [1, с. 30] (що є головною метою навчання іноземних мов). О. Паршикова схильна до думки, що у початковій школі основною

формою і головним прийомом навчання іноземної мови повинна бути навчальна гра [3, с. 51].

Однак, досвід у галузі педагогічної освіти, аналіз змісту підготовки майбутніх учителів іноземних мов вказує на необхідність перегляду системи навчання з метою озброєння студентів знаннями, вміннями і навичками організації дидактичних ігор у навчанні іноземної мови молодших школярів, оскільки вони використовуються рідко, і, як правило, в якості фізкульт-хвилинок, переважно не носять навчального навантаження.

Тому **мета статті** полягає в обґрунтуванні необхідності системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації дидактичних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи; **завдання статті** передбачають аналіз стану використання дидактичних ігор у навчанні іноземної мови молодших школярів на сучасному етапі та окреслення спеціальної методики підготовки майбутніх учителів іноземних мов до означеної діяльності.

З метою з'ясування причин виникнення такої проблеми та ставлення вчителів іноземних мов та майбутніх спеціалістів до досліджуваної нами проблеми використовувались анкетування та інтерв'ювання вчителів м. Івано-Франківська та студентів педагогічних факультетів спеціальності „Початкове навчання. Іноземна мова та література” Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Виявилось, що вчителі позитивно ставляться до організації дидактичних ігор, однак не всі використовують зазначений вид діяльності у практиці. Так, 65% вчителів іноземних мов використовуює дидактичні ігри у навчанні іноземної мови молодших школярів, решта (35%) - не використовує, вчителі пояснюють це браком часу (7% випадків), необізнаністю в даній проблемі (2% випадків), відсутністю належної підготовки у вузі (2% випадків). На нашу думку, така ситуація пов'язана з тим, що вчителі не обізнані з психологічними особливостями розвитку дитини молодшого шкільного віку, тому не враховують такого важливого факту у розвитку дитини, як чітко виражена потреба в ігровій діяльності та не володіють методикою організації дидактичних ігор у навчанні іноземної мови. Так, у процесі нашого дослідження було з'ясовано, що лише 63% учителів іноземних мов володіють зазначеною методикою, 31% опитаних зізналися, що їм бракує теоретичних та методичних знань, 6% респондентів визнали, що не отримали належної підготовки у вузі. Як бачимо, майже однакова кількість учителів використовує дидактичні ігри та володіє методикою їх організації (65% та 63%), решта ж не використовують, бо не мають належних знань, умінь, часу, бажання.

Разом із тим, лише 12% майбутніх учителів іноземних мов володіють методикою організації дидактичних ігор, 73% респондентів визнали, що їм бракує знань, 12,5% студентів переконані, що вони не отримали



належної підготовки у вузі, 2,5% опитаних не володіють зазначеною методикою.

Коли ж ми поцікавилися, чи потрібна спеціальна підготовка вчителів до організації дидактичних ігор у навчанні іноземної мови молодших школярів, то 87% учителів та 89,5% студентів відповіли „так”; не вважають потрібною таку методику 11% педагогів та 6% студентів; не визначилися 2% вчителів та 4,5% студентів. Таким чином, можна говорити про доцільність та необхідність спеціальної методики підготовки вчителів до організації дидактичних ігор у навчанні іноземної мови.

Виходячи з вище сказаного, метою дослідження стала розробка моделі та методики ефективної підготовки студентів до організації дидактичних ігор.

Для досягнення високих результатів у формуванні у студентів професійних умінь організовувати дидактичні ігри у навчанні іноземної мови нами було обрано метод моделювання та створено модель підготовки майбутніх учителів іноземних мов до організації дидактичних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи.

Структурними компонентами запропонованої моделі виступили мета, зміст, завдання, педагогічні умови, принципи, методика підготовки до організації ігор (складовими якої виступили методи, форми, етапи підготовки, критерії готовності, діагностика рівнів сформованості розвитку умінь, рівні розвитку умінь організовувати ігри), педагогічне керівництво, критерії сформованості, результати. Така модель розглядається як цілісна педагогічна система, *мета* та функціонування якої спрямоване на готовність майбутнього вчителя іноземної мови до організації дидактичних ігор.

Означена мета тісно пов'язана з педагогічними завданнями, вирішення яких залежить від конкретних педагогічних умов. Впровадження зазначеної моделі у професійну підготовку передбачало вирішення наступних основних *завдань*: 1) розвинути мотивацію студентів для оволодіння вміннями організовувати дидактичні ігри; 2) забезпечити єдність та взаємозв'язок усіх структурних елементів запропонованої моделі підготовки; 3) поєднати теоретичні знання з практичною діяльністю; 4) урахувати індивідуальні особливості студентів; 5) створити позитивний настрій у студентів під час організації лекційних та практичних занять; 6) формувати у майбутніх учителів іноземних мов систему професійних знань, умінь та навичок організовувати дидактичні ігри у навчально-виховному процесі початкової школи; 7) сприяти формуванню особистості студента як спеціаліста-професіонала.

Вирішення зазначених вище завдань значною мірою залежало від педагогічних умов, за яких було організоване експериментальне навчання. Під педагогічними умовами ми розуміли штучні обставини навчально-виховного процесу студента у вузі, які, у нашому випадку,

сприятимуть створенню і оволодінню професійними вміннями організувати дидактичні ігри. Таким чином, нами було виокремлено наступні *педагогічні умови* формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до означеної діяльності:

- організація навчального процесу майбутніх учителів іноземних мов з орієнтацією на поєднання психолого-педагогічних, спеціальних та методичних дисциплін та навчально-педагогічних ігор, практики і самостійної роботи студентів;
- запровадження спецкурсу за вибором „Організація дидактичних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи (на матеріалі вивчення іноземної мови)” та забезпечення зв'язку лекційних, семінарських та практичних занять (у тому числі, у формі навчально-педагогічних ігор);
- наявність системи навчально-педагогічних ігор для підготовки студентів та відповідного дидактичного забезпечення;
- організація навчально-виховного процесу студентів з орієнтацією на їх взаємодію, активну творчу позицію та самостійність у прийнятті рішень;
- наявність зацікавленості особистості студента у навчанні іноземної мови дітей молодшого шкільного віку та організація дидактичних ігор, особистісної установки студентів на оволодіння професійними вміннями під час навчання;
- обов'язковість самооцінки та діагностики рівнів сформованості професійних умінь у студентів організувати дидактичні ігри;
- підготовленість педагогічного керівника до організації та проведення окресленої методики.

*Зміст* підготовки студентів до організації дидактичних ігор реалізується через методику підготовки, рівні готовності до означеного виду діяльності та їх діагностики на основі системи педагогічних принципів. В основу нашої моделі підготовки майбутніх учителів до організації дидактичних ігор лягли загальнодидактичні та специфічні *принципи*. Осередком побудови експериментальної роботи виступили наступні загальнодидактичні принципи: науковості, систематичності та послідовності навчання, доступності навчання, зв'язку навчання з життям та педагогічною практикою, свідомості і активності у навчанні, міцності та практичності знань, принцип індивідуалізації та диференціації, принцип емоційності навчання. Разом з тим, у процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов нами були реалізовані психологічні (принцип мотивації, принцип поетапності у формуванні організаційних навичок і вмінь, принцип урахування індивідуально-психологічних особливостей студента, принцип урахування адаптаційних процесів) та методичні (комунікативності, професійної спрямованості, ситуативно-тематичної організації навчання, урахування рівня володіння мовою) принципи. Окрім того, використовуючи методи активного навчання у підготовці майбутніх учителів іноземних мов з

метою формування готовності до проведення дидактичних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи, нами був урахований також принцип об'єктивності, орієнтація на розвиток особистості майбутнього вчителя іноземної мови. Слід зауважити, що основна увага була зосереджена на принципі комунікативності та ситуативно-тематичної організації навчання.

Зазначені принципи лягли в основу формування методики та визначення методів роботи зі студентами. Методика підготовки до організації дидактичних ігор стала визначальною у підготовці спецкурсу „Організація дидактичних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи (на матеріалі вивчення іноземної мови)”.

Основною формою підготовки виступила „Школа майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі”, що включала згаданий вище спецкурс, самостійну роботу студентів під педагогічним керівництвом, педагогічну практику.

У процесі роботи, використовуючи метод „мозкового штурму”, нами була виструктуризована модель вчителя іноземної мови-організатора дидактичних ігор. Схематично результати нашої роботи показано на рис. 1.



Рис. 1. Модель вчителя іноземної мови-організатора дидактичних ігор (за результатами використання методу „мозкового штурму”)

Таким чином, як бачимо, студенти звернули увагу на організаційні здібності педагога, креативність, врахування індивідуальних особливостей молодших школярів, „досконалі знання про дидактичні ігри” (!), бажання працювати з дітьми та вміння зацікавити їх у вивченні іноземної мови, що говорить про усвідомлення майбутніми вчителями рівня знань та необхідних умінь для ефективної професійної діяльності.

Для конкретизації методики організації дидактичних ігор ми використали технологію, запропоновану Л.С. Філатовою [4, с. 121—122], яка досліджувала підготовку майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор. Таким чином, на основі аналізу досліджень Л.С. Філатової, організація дидактичних ігор складається з виконання наступних організаційних завдань: 1) визначення статусу дидактичних ігор у навчанні іноземної мови у навчально-виховному процесі початкової школи, що реалізується через спостереження за діяльністю вчителів іноземної мови, які використовують дидактичні ігри, спілкування з дітьми та вчителями; 2) вибір дидактичних ігор відповідно до програмових вимог до навчання іноземної мови, теми, яка вивчається, віку учнів, конкретної мети, яку вчитель ставить у навчальному середовищі, якщо на уроці, то - врахування етапу уроку і відповідної гри. Основними критеріями такого вибору Л.С. Філатова визначила зміст навчально-виховних завдань на уроці або занятті, ігрові інтереси учнів, різноманітність змісту ігор, можлива варіативність ігрових форм; розробка плану організації дидактичних ігор; 4) забезпечення розвитку дитини в грі через різноманітність дидактичних ігор, врахування під час організації ігор вікових, анатомо-фізіологічних та індивідуальних особливостей молодших школярів, їхніх інтересів та потреб; 5) визначення ролі вчителя іноземної мови у процесі гри (вчитель як організатор, помічник чи учасник); 6) завершення та аналіз гри.

Виходячи із вище сказаного, хочемо підкреслити, що врахування наведених позицій здатне забезпечити як ефективність ігрової діяльності у навчанні іноземної мови, так і розвиток учнів та вчителя.

Як **висновок**, зазначимо, що основою ефективної організації дидактичних ігор виступає взаємозв'язок та єдність елементів системи підготовки студентів, реалізація особистісно орієнтованого, особистісно-креативного, комунікативного, комунікативно-ігрового та сугестивного підходів до навчання студентів із врахуванням принципів, методів, форм та етапів підготовки, педагогічних умов, які спрямовані на досягнення мети - готовність майбутніх учителів іноземних мов до організації дидактичних ігор у навчально-виховному процесі початкової школи.

### **Список використаних джерел**

1. Захарченко А.О. Особливості організації навчання англійської мови на ранньому етапі // Англійська мова в початковій школі. - 2008.-№1 (38).-С. 28-31.
- Казанічер О.С. Дидактичні ігри як засіб активізації діяльності учнів на уроках англійської мови // Англійська мова та література. 2007. - №36 (190). - С. 2-3.
2. Паршикова О. Навчання іноземних мов у початковій школі // Рідна школа. - 2002. - №2. - С. 48-52.
3. Філатова Л.С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Філатова Лада Семенівна. - Харків, 2002. - 226 с.
4. [http://psf.grsu.by/library/copy\\_of\\_04/inform/4](http://psf.grsu.by/library/copy_of_04/inform/4)

The attention is paid on the necessity of future English teachers training to didactic games organization in the article, which is connected with the beginning of studying English from primary school. The attitude of students and English teachers to this problem is shown. The model of future English teachers training to didactic games organization in educational process of primary school is proposed.

**Keywords:** professional training, English teacher, didactic games, primary school, model.

*Отримано 29.01.2010*

**УДК 37.017(100)“18/19”**

***С.В. Пірожак***

### **ЗАРУБІЖНА РЕФОРМАТОРСЬКА ПЕДАГОГІКА КІНЦЯ ХІХ - ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС**

В статті викладені основні положення і напрямки зарубіжної реформаторської педагогіки кінця ХІХ - початку ХХ століття та її вплив на виховний процес.

**Ключові слова:** педагогіка, формування, концепція, напрямок, система, розвиток, процес.

Важливим завданням сучасної школи поряд із забезпеченням міцних теоретичних знань, практичних вмінь і навичок є поглиблення

виховного процесу направлено на пошук нових ідей, концепцій, вчень і т.п., які сприяли б виробленню у дитини певних норм і цінностей, що давали б їй можливість повноцінно функціонувати.

В зв'язку з цим ми повинні використати педагогічні надбання минулих поколінь, дослідити їх і всесторонньо проаналізувати з метою вироблення нових методів і підходів до виховання нової людини, що так є важливо в умовах розбудови незалежної держави і демократичного суспільства.

Без всебічного вивчення минулого і теоретичного засвоєння доробку попередників не можливо забезпечити приріст наукових знань. Тому ми вважаємо, що систематичне повернення до попереднього розвитку науки є цілком нормальним і закономірним процесом.

Виховному процесу приділяли і приділяють велику увагу ряд визначних вчених-педагогів сучасності і минулого. Особливо великого піднесення в розвитку і формуванню педагогіки як науки було досягнуто в кінці XIX - початку XX століття. В цей період виокремилась ціла плеяда вчених, громадських і державних діячів, вчення яких суттєво збагатили вітчизняну педагогіку. Найбільш відомими з них є: М. Пирогов, М. Корф, Х. Алчевська, Л. Толстой, П. Лезгафт, М. Драгоманов, М. Грушевський, І. Франко, В. Гнатюк, І. Горбачевський, І. Пулюй, І. Раковський, Л. Українка, М. Коцюбинський, О. Маковій, Б. Лепкий, Т. Лубенець, І. Стешенко, М. Василенко, І. Огієнко, С. Русова, Г. Вашенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Л. Ваховський, Н. Гупан, О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко, О. Язвінська, А. Кузьмінський, В. Омеляненко, В. Ягупов, М. Фіцула і ряд інших.

При цьому слід відмітити, що поряд із вітчизняними вченими великий вклад в розвиток педагогічної науки внесли і зарубіжні педагоги-реформатори, які вбачали у встановленні дитини, як людини з високими моральними цінностями саме виховний процес. Найбільш відомими з них є: Е. Демолен, А. Фер'єр, Г. Кершенштейнер, В. Лай, Е. Мейман, Е. Терндайк, Д. Дьон, Е. Вебер, Г. Гаудіх, Ф. Ганзберг, Е. Лінде, Г. Шаррельман, Х. Рагг, А. Шумахер, М. Монтесорі та інші.

їх вчення і погляди на виховний процес суттєво збагатили вітчизняну педагогіку. Саме концепції, ідеї, течії і думки вище згаданих педагогів-реформаторів утворили якісно нову теоретичну базу розвитку шкільництва у Західній Європі та США. Вони здійснили великий вплив і на формування вітчизняної педагогічної думки. Їх вчення лягли в основу теоретичних доробок багатьох вітчизняних вчених.

Поширення і розвиток реформаторства був викликаний тим, що педагогічні орієнтири попередньої епохи базувались на жорстких авторитарних методах управління процесом формування особистості, обмежували самостійність дитини, її ініціативу в раках глобальної регламентації всіх аспектів навчально-виховного процесу. Ці орієнтири не відповідали вимогам нового часу, що призвело до кризи традиційної педагогіки, появи цілого ряду нових концепцій і течій. Всі вони, взяті у сукупності, отримали назву реформаторської педагогіки.

Ідеї реформаторської педагогіки отримали розвиток у цілому ряді концепцій, зокрема таких як теорія вільного виховання, експериментальна педагогіка, педагогічний прагматизм, теорія центрів інтересів, функціональна педагогіка, педагогіка особистості, виховання засобами мистецтва і інші.

Найбільш популярною та радикальною течією цього напрямку на початку ХХ століття безумовно була теорія „вільного виховання”. Основними представниками даного вчення були: Е. Кей, Г. Шарельман, М. Монтесорі і інші.

Суть даного вчення полягає в тому, що представники цього напрямку, перекутивши педагогічні погляди Ж.Ж. Руссо про виховання дітей і молоді на догоду буржуазним колам, пропагували консерватизм, егоїзм та індивідуалізм у вихованні, як відмічає вчений-педагог М. Грищенко [2, ст. 101-103]. Найбільш відомим представником даного напрямку, як відмічалось вище, є шведська письменниця Е. Кей (1849-1926 рр.). Самими великими її працями є: „На порозі Життя”, „Мати і дитина”, „Вік дитини” і інші. В них Е. Кей засуджувала недоліки, які мали місце у сімейному вихованні. Однак, виходячи з класових інтересів нової буржуазії, вона вважала, що спеціальне виховання дітей непотрібне. Тільки розвиток вільної особистості, тільки врахування інтересів і схильність дітей до їх сприйняття практичного життя (тобто їх здібностей), тільки самостійне виховання, їх саморозвиток може допомогти у формуванні в них „нових думок і вчинків”.

Погодитись з таким твердженням ми ніяк не можемо. Оскільки свідомість дитини, особливо в ранньому віці знаходиться на низькому рівні. Ця свідомість, безумовно, в значній мірі формується під впливом зовнішніх чинників (на основі певного світогляду і мікроклімату, який панує в сім'ї і в суспільстві), і на наш погляд, якраз спрямування дитини в „потрібне русло” може допомогти виховати і виростити людину з високими моральними цінностями, тобто людину не егоцентричну, не егоїстичну, не тільки таку, яка б лише ставила собі мету добитись успіху в особистому житті і в суспільстві будь-якими зусиллями, ціною любих жертв. Ми, в першу чергу, повинні спрямувати зусилля школи, сім'ї і громадськості, щоб виховати людину з високими морально-естетичними якостями. Тому так важливо, на наш погляд, є те, щоб не опустити, не втратити той момент виховання дитини, коли вона в повній мірі сприймає ці елементи виховання. Мабуть, не даремно в Біблії вказується: „Наставлюношу при началепутиего: он не уклонится от него, когда и состареег” [1, с. 657]. Якраз на такі „настанови” повинна спрямовувати свої зусилля школа, сім'я і суспільство.

Подібних Е. Кей поглядів дотримувався також, як відмічалось вище, німецький реформатор-педагог Г. Шарельман (1871-1940 рр.) на думку якого школа повинна забезпечити мету виховання - самостійний розвиток дітей через фізичну працю. В основі такого навчання й виховання, стверджує Г. Шарельман, має бути творча діяльність учителя й учня, яка

базується на основі їх особистого досвіду, на основі їх само ініціативи, а не диктуватись згори. Звичайно, при цьому повинні обов'язково враховуватись творчі задатки того чи іншого учня, звертатись увага на здібності, уподобання і т.п. кожної дитини з метою спрямування їх в потрібне русло для суспільства і життя людини. Якщо ж вони, ці здібності і уподобання, не відповідають певним моральним і етичним цінностям, то педагог має керуватись цілісною системою знань, щоб допомогти дитині позбутись всього того, що може завдати шкоди їй як особистості, так і суспільству в цілому.

Таких же поглядів притримувались вчені-реформатори Е. Вебер, Г. Гаудіг, Ф. Гансберг, Е. Лінде, які виступили з критикою традиційної школи, з її жорсткою регламентацією діяльності учителя та учня. Вони вбачали в школі товариство дітей, які за допомогою вчителя ставлять перед собою конкретні цілі і шукають шляхи їх досягнення. У вчителі вони вбачали рівного дітям партнера, який керується педагогічною інтуїцією повинен спрямовувати виховний процес в потрібне русло. При цьому вони притримувались думки, що в навчальному і виховному процесі, як у вчителя, так і в його підопічних повинна бути свобода, тобто вільна творчість вчителя (без попереднього планування своєї діяльності) і вільний розвиток дитини, формування у неї радісного світосприйняття.

Звичайно, вільний розвиток дитини як особистості має свої позитивні моменти, оскільки він сприяє розкриттю в дитини її творчих і розумових задатків, сприяє позбавленню її скованості, егоцентризму роботи те. До чого в неї не має нахилів і здібностей. Але повністю погодитись з таким вченням, тим більше застосувати це вчення в школі на нашу думку є практично неможливим і навіть шкідливим для виховного процесу. Оскільки повна свобода дитини часто відповідає рівню її самосвідомості, яка може бути дуже низькою і небезпечною. При цьому не враховуються особливості характеру тієї чи іншої дитини, умови її виховання і інше, що в свою чергу може призвести до негативних наслідків.

Великий вклад в теорію „вільного” виховання внесла і італійський педагог і лікар, доктор медицини М. Монтесорі (1870-1950 рр.). В таких своїх працях як „Метод наукової педагогіки, що застосовується до виховання у „будинках дітей”, „Самовиховання і самонавчання в початковій школі” та інших М. Монтесорі пропагувала теорію „вільного” виховання. Суть її вчення зводиться до того, щоб дорослі не гальмували природного розвитку дітей. Основою педагогіки „вільного” виховання М. Монтесорі вважала: свободу як засіб „самовиховання і самонавчання” дітей; спостереження за чуттєвим” періодом раннього дитинства; педагогічний експеримент. Вона стверджувала, що дитина, к активна істота за своєю природою здатна до самостійного, спонтанного розвитку, і що школа має бути лише лабораторією де вивчається психічна діяльність дітей.



Взяти за основу такий підхід до виховання підростаючого покоління ми теж не можемо, оскільки спонтанний розвиток дитини може проходити і в негативному напрямку. Крім цього потрібно зважити і на той факт, що кожна дитина, кожна окрема особистість володіє комплексом задатків, які передаються (переходять) з генами від їх батьків і що цей „інформаційний код” може часто нести „негативний заряд”. А ми повинні виховувати людину без негативних комплексів, принаймні, звести їх до мінімуму.

Звичайно, заперечити повністю цю течію виховання і молоді, як абсолютно негативну ми не можемо, оскільки в даному вчені ми знаходимо і ряд корисних і розумних підходів до виховання дітей. Так нам глибоко імпонує думка вище згаданих педагогів про необхідність зміцнення зв'язків школи і сім'ї (М. Монтесорі), розвиток дітей через „ручну діяльність” (Г. Шаррельмана), що в дітей необхідно розвивати природні, індивідуальні здібності (Е. Кей) і інше. Та будувати на цих „напрямах” весь процес виховання ми вважаємо не припустимим.

Аналіз реформаторського періоду, його дослідження направлені на вироблення ряду концепцій і положень, які будуть сприяти поліпшенню виховного процесу серед дітей та молоді в демократичній державі, з врахуванням тих особливостей, які мають місце в Українській республіці.

#### **Список використаних джерел**

1. Библия // Притчи, К: Украинскоебиблейскоеобщество, 2003.
2. Грищенко М.С. Історія педагогіки, - К: Вища школа, 1973.
3. ГупанН.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки В Україні / Київський інститут внутрішніх справ при національній академії внутрішніх справ України. - К.: Вища школа, 2000. -221с.
4. Коновець О.Ф. Просвітницький рух в Україні: ХІХ-перша третина ХХ ст. - К: Вища школа, 1992.
5. КуролоЛ.Ф. Проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти в ХІХ - на початку ХХ століття. - Луганськ, 2007, - 197 с.
6. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоронко Д.Т. Історія української школи і педагогіки, - К.: Знання, 2003.
7. Ушинський К. Питання про народні школи // Вибрані педагогічні твори: У 2 т. - К.: Вища школа, 1983.
8. Федорчук Е.І., Федорчук В.В., Історія педагогіки, - Кам'янець-Подільський, 2007.

The article deals with the basic positions and directions of foreign reformative pedagogies at the end of the 19-th century - the beginning of the 20-th century.

Keywords: pedagogies, forming, conception, direction, system, development, process.

*Отримано 22.01.2010*

УДК: 377.8:37(477.85)(091)

*Л.Б. Платаш*

## **ВИМОГИ ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА У СПАДЩИНІ ОМЕЛЯНА ПОПОВИЧА**

У статті розглядаються вимоги, що висував буковинський педагог, громадський діяч та методист кін. XIX - поч. XX ст. О. Попович до особистості вчителя. Зокрема ті, що є спільними для всіх педагогічних працівників і соціальних педагогів зокрема.

**Ключові слова:** педагог, фахова підготовка, освітня діяльність, кваліфікація, педагогічна компетенція.

У сучасних надзвичайно складних соціально-економічних умовах особливого значення набуває соціально-педагогічна робота, основна мета якої - допомога підростаючому поколінню в успішній соціалізації, забезпечення соціального захисту кожного члена суспільства. Процес гуманізації, що є підґрунтям всієї соціально-педагогічної діяльності як суспільного явища, зумовлює пошук нових технологій професійної взаємодії з соціально незахищеними верствами населення. За таких обставин особливої актуальності набуває питання професійної компетентності суб'єкта соціально-педагогічної діяльності - соціального педагога.

Діяльність соціального педагога зорієнтована на роботу з усіма категоріями дітей й дорослих, спрямована на стимулювання та активізацію волонтерства, педагогічних працівників, інтеграцію функціонування соціальних інститутів на конкретному особистісному рівні [1,15]. Провідною функцією соціального педагога є виховна. Тому у соціально-педагогічній діяльності поряд із реалізацією методик, що застосовуються в соціальній роботі, активно впроваджуються виховні технології, якими користуються вчителі сучасної школи.

За класифікатором спеціальностей „соціальний педагог” входить до переліку педагогічних професій, а відповідно підготовка соціального педагога, формування його професійних якостей, відбувається під час навчання за професійним напрямком „Педагогічна освіта”. До майбутніх соціальних педагогів висуваються такі ж вимоги щодо наукових і практичних знань, умінь і навичок професійної компетентності, які і до майбутніх вчителів, вихователів.

У Законі „Про освіту” наголошується, що педагогічною діяльністю в українській державі можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, практичну підготовку і фізичний

стан яких дозволяє виконувати обов'язки педагогічного працівника. Педагог має володіти високими професійними та особистісними якостями, фундаментальною науковою освітою, внутрішньою культурою, бути соціально активним.

Проблема підготовки педагогічних кадрів та вимог до них не є новою. Досвід вирішення таких завдань знаходимо в історії педагогічної думки України, а тому важливим є врахування здобутків педагогів минулого, для успішного прогнозування розвитку освіти на сьогодишньому етапі розвитку суспільства.

Підготовка висококваліфікованого педагога можлива лише в органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні української культури. Водночас діяльність педагогів минулого, їх погляди та досвід додання проблем навчання, виховання та соціалізації дітей і молоді, може допомогти у вирішенні сучасних педагогічних завдань.

З огляду на вищезазначене, цікавим видається педагогічна спадщина Омеляна Поповича (1856-1930) - одного з найвизначніших представників педагогічної громадськості Буковини кінця XIX - початку XX століття, в освітніх поглядах якого знаходимо вимоги до педагогічних працівників.

Активна освітня діяльність О. Поповича побіжно згадується у працях дослідників минулого (С. Сірополка, С. Смаль-Стоцького, І. Карбулицького, А. Жуковського, Т. Бриндзана, М. Тараса) та сучасності (В. Доманицького, Д. Щербини, О. Романця, М. Семчишина, О. Добржанського, Л. Шологон).

Педагог та організатор українського шкільництва на Буковині, викладач Чернівецької учительської семінарії Омелян Попович обґрунтував вимоги до педагога, які досі не втратили своєї актуальності. Це зумовило вибір теми статті, метою якої стало виокремлення вимог Омеляна Поповича до вчителя, які є загальними для всіх педагогічних працівників, і соціальних педагогів зокрема.

Умови, в яких жив і творив педагог на Буковині, ліберальна політика Австро-Угорської імперії, зумовлювали формування специфічної системи освіти, яка, з одного боку, була компонентом загальноавстрійської, а з іншого — зберегла особливі національні риси. Державні закони від 14 травня 1869 р. та 20 серпня 1870 р., що визначали шкільний і навчальний порядок для народних шкіл, основним завданням освіти проголошували формування „відвертого благородного характеру”. З цією метою педагог, використовуючи всі можливі способи, повинен безперервно здійснювати вплив „на моральну поведінку молоді, на почуття обов'язку і честі, на смисл сплоченості, людинолюбства і вітчизнознавства”. Не припустимими визнавалися тілесні покарання [2,59]. О. Попович зазначав, що „школа повинна виховувати в молоді

почуття рівного права і самостійності думки”, „чия школа, того й будучність, бо лиш освічений нарід, нарід з національною школою зуміє здобути собі волю і користати з неї” [3,3]. Слід враховувати, що в цей час вчителі були універсальними педагогічними працівниками, виконуючи майже всі функції соціального педагога в школі.

Беручи участь в керівництві освітніми закладами Буковини, інспектуючи діяльність педагогів, О. Попович відмічав недоліки в їх діяльності, намагався максимально внести корективи в їх роботу, забезпечити належні умови для їх ефективного функціонування. Водночас викладаючи у вчительській семінарії просвітник мав змогу корегувати процес фахової підготовки майбутніх освітян. У своїй педагогічній спадщині та освітній діяльності О. Попович обґрунтував вимоги до педагогів, серед яких - любов до своєї професії і дітей, рішучість, енергійність, працьовитість, наповненість життям та добрими намірами. Педагог повинен бути діяльним і чуйним, мати твердо волю і характер, весь час вести дітей уперед, не відступаючи від своїх принципів: мати громадянську мужність і свої власні переконання; постійно самовдосконалюватися; бути носієм високих моральних якостей, взірцем для своїх вихованців. У педагогові він бачив не лише вчителя, а й вихователя, що допомагає вихованцям соціалізуватися в суспільстві, залучення молоді до громадської праці.

О. Попович наголошував, що будь-якому кваліфікованому спеціалісту необхідні глибокі знання, високий рівень технологічної грамотності та готовності до педагогічної роботи. При цьому особливо важливими є ще й професійно значущі особистісні якості. Основними професійними компетенціями випускника Чернівецької учительської семінарії (розпорядження Буковинської Крайової Шкільної Ради Ч. 1411 від 20.12.1907) були: „... - пильність: дуже пильний, пильний, менш пильний, недбалий;

- поступуваня в научуваню: зовсім влучне, влучне, менш влучне, хибне;
- успіхи в науці: дуже вдоволені, вдоволені, достатні, менш вдоволені, невдоволені;
- шкільна користь: дуже добра, добра, достаточна, завільна;
- поступованя з дітьми: зовсім відповідне, відповідне, менш відповідне, невідповідне;
- чи надається на прошену посаду: дуже надається, надається, менш надається, не надається;
- службова та позаслужбова поведінка: взірцева, бездоганна, небездоганна [4].

Безперечно, у сучасних умовах вимоги до якості фахової підготовки педагога доповнили наявність педагогічних здібностей, показники мотиваційно-ціннісного компоненту ефективності професійної

діяльності (педагогічна спрямованість особистості, висока емпатійність до вихованців, гуманістичне мислення, висока моральність й соціальна зрілість) та змістовно-евристичного (системні знання про дитину; сформованість соціально-психологічної культури; активна позиція, система педагогічних установок, педагогічна самосвідомість).

Внутрішні, особистісні якості педагога забезпечують необхідні умови для успішного формування технологічної грамотності студента педагогічного закладу [5]. Компонентом готовності особистості до педагогічної діяльності вважають ставлення до неї, мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їхнього практичного застосування (І. Зязюн, О. Пехота). Разом з тим не можна уявляти собі особистість педагога як стандартну, незмінну модель, яка складається із загальноприйнятих рис, якостей характеру і „добродійностей”. Проте майбутньому педагогові корисно мати орієнтири у вигляді бажаних властивостей характеру для професійно-педагогічного самовиховання.

Позитивні якості освітянина становлять основу його авторитету, стверджував О. Попович. Авторитетний педагог володіє такими рисами особистості, як ерудиція, глибокі фахові знання, справедливість, толерантність, прихильне ставлення до людей, принциповість, людяність, єдність слова і діла, високе почуття відповідальності. Не менш істотне значення мають його вміння тримати себе з гідністю, бути завжди бадьорим і життєрадісним, дисциплінованим, внутрішньо зібраним і підтягнутим, стриманим, чемним, привітним. Він повинен бути привабливим для дітей не тільки розумом і почуттями, знаннями й уміннями, а й своєю зовнішністю, тобто володіти педагогічною майстерністю.

Важливу увагу приділяв буковинський просвітник і комунікативності вчителя. Комунікативний компонент педагогічної діяльності передбачає встановлення взаємин учителя з учнями, колегами, батьками та громадськістю, що дає змогу враховувати й задовольняти потреби та інтереси учнів, оцінювати ефективність педагогічного впливу, коригувати його відповідно до розвитку колективу. Щодо цього процесу особливо важливі професіоналізм, світогляд, моральність учителя, його уміння організувати діяльність дітей, спонукати їх до самовиховання, тобто оволодіння педагогічною майстерністю.

Отож можемо констатувати, що підґрунтям для фахової підготовки соціальних педагогів може слугувати історико-педагогічний досвід діячів минулого і зокрема творча спадщина буковинського педагога кін XIX - поч. XX ст. Омеляна Поповича. Його погляди на сутність педагогічної професії, вимоги до особистості вчителя є актуальними і для сучасних освітян та можуть стати орієнтиром для теоретиків і практиків вітчизняної педагогічної освіти.

**Список використаних джерел:**

1. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навчальний посібник для ВНЗ. — УК.: Видавничий Дім „Слово”, 2008.
2. Закон з дня 14 мая 1869. Которим устанавляються засады учения дотично школь народных // Хронологичний спись законвань, распоряджений и пр., которій помещени суть в рочнику 1869 переводовъ законвань державных для Буковины. — Черновцы, 1870 — С. 372-384.
3. Новий „статус” учителів на Буковині // Буковина (Чернівці): часопись політична і наукова для народа руского. - 1905. Ч.24. - С. 1,3
4. Розпорядження Буковинської Крайової Шкільної Ради Ч. 1411 від 20.12.1907/ДАЧО.-Ф.2. - Оп. 1, Спр. 3336.-арк. 3.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Науковий посібник / За ред. І.Я. Зязюна, О.М. Пехоти. - К.: Видавництво А.С.К., 2003.- С.19-21

The author of the article analyses demand for the teacher proposed the prominent public-elucidative and pedagogical figure of Bukovina on end XIX -beginning of XX age Omelyan Popovich. Separate attention in article is speared for general demands for pedagogues and exactly for social pedagogues.

**Keywords:** Omelyan Popovich, teacher, professional education, pedagogical qualificaton, educational activity

*Отримано 22.01.2010*

**УДК 371.134**

*В.А. Поліщук*

**ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У  
КРАЇНАХ ЄВРОПИ**

Охарактеризовано основні підходи до здійснення професійної підготовки соціальних працівників у європейських країнах: Франції, Німеччині і Великій Британії. Розкрито основні тенденції модернізації процесу професійної підготовки фахівців соціальної сфери: уточнення та

визначення переліку компетенцій з різних соціальних спеціальностей; реформування програм професійної підготовки з різних спеціальностей у галузі соціальної роботи; розвиток вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи; посилення партнерської взаємодії між навчальними закладами і соціальними установами; упровадження ідеї неперервної освіти упродовж усього життя.

**Ключові слова:** соціальний працівник, соціальна освіта, система професійної підготовки, модернізація професійної підготовки, професійні компетенції.

Аналіз дослідницьких матеріалів, зарубіжного досвіду соціальної освіти дає підстави для висновку, що у країнах Європи не існує єдиної моделі освіти у сфері соціальної роботи і єдиного освітнього рівня. Система підготовки відповідних фахівців відрізняється варіативністю: існують різні підходи до визначення рівнів освіти, побудови програм професійної підготовки, змісту освіти, тривалості навчання, технологій навчання тощо. Підготовкою кадрів займаються як державні, так і приватні заклади.

У результаті аналізу практики здійснення професійної підготовки соціальних працівників у європейських країнах виявлено такі загальні підходи до побудови базової освітньої моделі:

- опора у процесі професійної підготовки на етику, ідеали, цінності соціальної роботи;
- наявність системи вимог до претендентів навчатися соціальній роботі (наявність соціального життєвого досвіду, практики соціальної взаємодії, загального рівня розвитку, особистісних нахилів, відповідність психологічним вимогам, тощо);
- прагнення досягати єдності теоретичного і практичного компонентів освіти: навчальними планами передбачено від 40 до 50% навчального часу на практику в соціумі, на розробку і створення студентами різноманітних соціальних проектів, програм і впровадження їх у практику;
- прагнення побудувати процес професійного навчання у контексті неперервної освіти;
- підготовка майбутніх фахівців до роботи з особистістю і в особистісно-зорієнтованому контексті.

Встановлено, що соціальній освіті переважної більшості європейських країн притаманні такі тенденції: академізація, зростання ролі наукових досліджень, диверсифікованість напрямків, рівнів, структури навчання, кооперація, секуляризація та ріст ролі держави в управлінні та фінансуванні шкіл, уніфікація навчальних планів, посилення уваги до проблем прав людини та прав національних меншин.

Переломним моментом у процесі реформування європейських освітніх систем стало прийняття 19 червня 1999 р. міністрами освіти 30 країн Болонської декларації, мета якої полягала у створенні відкритого європейського простору вищої освіти до 2010 р., об'єднанні та трансформації європейських систем вищої освіти у більш прозору систему, яка б замінила розрізнені національні системи освіти [1, с. 8]. Подальший процес реформування освітніх систем різних країн, їх приведення до спільного знаменника відбувається шляхом запровадження системи академічних кредитів — ECTS; взамовизнання дипломів і кваліфікацій спеціалістів; введення двоступеневої системи освіти, де I цикл (бакалаврат) передбачає 3-4 роки навчання, II цикл (магістратура) - вимагає завершення I циклу навчання і триває 1-2 роки; сприяння мобільності студентів, викладачів, науковців; посилення міжнародної співпраці з метою забезпечення належної якості підготовки фахівців; створення єдиного європейського простору вищої освіти [5].

Започатковані напрями реформування системи професійної освіти отримали логічне продовження в концепції створення європейського простору професійної підготовки „продовж життя”.

Упровадження європейської кредитно-трансферної системи стало причиною реорганізації традиційної системи освіти, в тому числі й у галузі соціальної роботи. Розвиток соціальної політики, попиту на соціальні послуги, встановлення партнерських відносин у соціальній роботі та нові способи здійснення соціальної роботи, нові технології роботи з окремими категоріями клієнтів у переважній більшості Європейських країн змінили умови професійної діяльності фахівців соціальної сфери у кін. XX - на поч. XXI ст., а, значить, і систему соціальної освіти.

Слід зазначити, що для означення змін, нововведень, перетворень у системі підготовки фахівців соціальної сфери у європейських країнах використовуються терміни „модернізація”, „реформування”, „розвиток”, „модифікація”, „трансформація” тощо. Однак, враховуючи той факт, що термін „модернізація” є присутнім у назвах нормативних документів, вважаємо обґрунтованим вживання даного терміну у значенні процесу удосконалення системи підготовки фахівців соціальної сфери з метою приведення її у відповідність із сучасними суспільними та науковими вимогами на основі врахування передового вітчизняного та закордонного досвіду.

Якщо говорити про модернізацію соціальної освіти в Європі в цілому, то в першу чергу варто відмітити процес структурної реорганізації сфер впливу соціальної роботи та переосмислення професійного статусу фахівців соціальної сфери, модернізацію системи професійної підготовки соціальних працівників стосовно її приведення у відповідність із вимогами європейських і міжнародних угод.



Так, наприклад, модернізація французької системи соціальної освіти здійснюється у двох напрямках:

- 1) упровадження процедури „визнання професійної компетентності”;
- 2) розвиток вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи у контексті положень Болонської декларації та посилення партнерської взаємодії між навчальними закладами.

Упровадження процедури „визнання професійної компетентності” передбачає такі основні способи здійснення даної процедури: 1) можливість підтвердження фахівцем своїх професійних компетенцій на основі наявного професійного досвіду; 2) механізм „визнання професійної компетентності” застосовується при усіх формах сертифікації (державні дипломи, спеціальності та звання, включені в Національний перелік професійних сертифікацій, свідоства, що підтверджують отримання кваліфікації в будь-якій із професійних галузей); 3) при „визнання професійної компетентності” береться до уваги будь-який професійний досвід (волонтерська діяльність, робота на штатній посаді тощо); 4) для здійснення заявки на „визнання професійної компетентності” працівник має мати мінімум 3 роки професійного досвіду [6].

Особа, яка прагне пройти процедуру „визнання професійної компетентності”, має звернутись в обраний навчальний заклад із відповідною заявою, до якої необхідно додати особову справу, що містить інформацію про професійний досвід кандидата. Наступним кроком є складання іспиту, який відбувається у формі співбесіди з екзаменаційною комісією, в процесі якої кандидат має підтвердити володіння певними знаннями, уміннями та навичками відповідно до переліку компетенцій, визначених для кожної спеціальності. Наприклад, для асистента соціальної служби визначені чотири блоки компетенцій, якими має володіти даний фахівець: „Професійне втручання в соціальній службі” (уміння здійснювати діагностику, планування й оцінювання результатів втручання), „Соціальна експертиза” (уміння аналізувати конкретну практичну ситуацію, визначати сфери втручання, групи клієнтів; підвищувати свій професійний рівень у процесі самопідготовки; розвивати і передавати свої професійні знання), „Професійна комунікація” (уміння збирати, обробляти, поширювати інформацію й управляти нею), „Діяльність у різних типах соціальних закладів, співпраця з соціальними партнерами” (уміння налагоджувати стосунки з партнерами, працювати в команді; здійснювати медіацію). У ході іспиту кандидату пропонують виконати завдання (аналіз ситуації, планування втручання тощо), для вирішення яких необхідне володіння відповідними компетенціями. За результатами іспиту комісія приймає рішення про присудження кандидату диплома з обраної спеціальності чи відмову. При частковому підтвердженні кандидатом своїх професійних

компетенцій, він може скористатись пільгами на скорочення терміну навчання при вступі на підготовку за обраною спеціальністю.

Система „визнання професійної компетентності”, безсумнівно, відповідає інтересам багатьох країн в тому, що стосується підвищення соціального статусу фахівців, тому що велика кількість практиків без спеціальної освіти та кваліфікації, так званих „виконуючих функції” не мають спеціальної професійної освіти, таким чином мають реальну можливість одержати відповідний диплом чи свідоцтво, довівши свою професійну компетентність.

На даному етапі триває робота з уточнення та визначення переліку компетенцій з різних соціальних спеціальностей.

Другий напрям модернізації соціальної освіти у переважній більшості європейських країн полягає у реформуванні програм професійної підготовки з різних спеціальностей у галузі соціальної роботи. Програма професійної підготовки з кожної спеціальності включає три компоненти: професійну, змістову та сертифікаційну. У професійній компоненті вказані сфери професійної діяльності, функції та компетенції даного фахівця. Змістова компонента включає перелік навчальних блоків підготовки за конкретною спеціальністю, розкриває їх зміст, форми і методи підготовки. Сертифікаційна компонента містить перелік випускних іспитів, розкриває їх зміст та цілі. Подібне структурування дозволяє виділити ті компетенції фахівця соціальної сфери, що відповідають новим вимогам соціальної діяльності; модернізувати та персоналізувати курс підготовки шляхом посилення індивідуального підходу до кожного студента; підвищити мобільність і покращити можливості працевлаштування соціальних працівників.

Третій напрям модернізації системи соціальної освіти у Європі полягає в розвитку вищої професійної освіти в галузі соціальної роботи, посиленні партнерської взаємодії між навчальними закладами. Реалізація даного напрямку відбувається шляхом упровадження партнерської співпраці між закладами освіти у сфері вищої, післядипломної соціальної освіти та підвищення рівня наукових досліджень у галузі соціальної роботи.

Яскравим підтвердженням підготовки фахівців для роботи у соціальній сфері у контексті європейської інтеграції є організація навчання за такими спеціалізаціями, наприклад, як „Соціальна робота у Європі,” „Соціальна робота, соціальна діяльність і суспільство”. Як приклад, подаємо зміст підготовки магістрів соціальної роботи за спеціалізацією „Соціальна робота у Європі”, що здійснюється на базі Католицького університету Лілля (Франція). Підготовка магістрів відбувається в рамках Програми Сократ Європейського Соціального Фонду і веде до отримання диплома магістра, що має міжнародний статус. Дворічна програма навчання за обраною спеціалізацією

розрахована на 120 кредитів ЕСТБ і передбачає вивчення обов'язкових (80 кредитів ЕСТ8) і навчальних блоків за вибором (40 кредитів ЕСТ8) (табл. 1).

Таблиця 1

**Розподіл навчального навантаження підготовки  
магістрів за спеціалізацією „Соціальна робота в Європі”  
(Католицький університет Лілля, Франція)\***

<b>Навчальні блоки</b>	<b>Кількість кредитів ЕСТС</b>
<b>Обов'язкові навчальні блоки</b>	13.5
1. Організація соціальної роботи у Європі	13.5
2. Практика соціальної роботи у Європі	13.5
3. Менеджмент соціальної роботи у Європі	39.5
4. Порівняльний аналіз організації соціальної роботи у Європі	
<b>Навчальні блоки за вибором</b>	
1. Соціальна робота в полікультурному середовищі (мігранти, біженці, етнічні меншини)	40
2. Допомога неблагополучним сім'ям, соціальний захист дитинства та сім'ї, протидія сімейному насиллю	
3. Ризики у соціальній роботі	
Соціальна робота у службах піклування (центрах підтримки ВІЛ-інфікованих, психічно хворих людей тощо)	

\*Джерело: *Master du travail social en Europe*. -[Електронний ресурс]. - Режим доступу: 12.02.2008: — <[http://www.fulpr.asso.fr/Master\\_du\\_travail\\_social\\_en\\_Europe.pdf](http://www.fulpr.asso.fr/Master_du_travail_social_en_Europe.pdf)> — Загол. з екрану. - Мова фр.

Україна не залишається осторонь процесів модернізації та реформування світових освітніх систем, хоч система вітчизняної соціальної освіти усе ще перебуває в процесі становлення. Міжнародна співпраця України у галузі соціальної освіти визначається державними загальноосвітніми документами серед яких, наприклад, Резолюція Європейської Ради у Лісабоні (23-24 березня 2000 р.), яка проголосила про те, що підвищення прозорості кваліфікацій має бути одним із основних компонентів, необхідних для адаптації систем освіти та підготовки у Європейській Спільноті і вимог суспільства до знань, а також рішення Європейської Ради у Барселоні (15-16 березня 2002 р.), яка закликала держави до більш тісної співпраці в галузі університетської освіти і до вдосконалення прозорості та визнання у сфері професійної освіти та підготовки. Для розвитку єдиного освітнього простору соціальної освіти у Європі особливо важливе значення має рішення Європарламенту і Ради Європи (15 грудня 2004 р. № 2241/2004/ЕС) про єдиний стандарт Європейського Союзу щодо прозорості кваліфікацій і компетенцій (Europass). Вирішальну роль у створенні європейського освітнього простору відіграють

Копенгагенський процес, Рішення конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (м. Берген, 2005 р.).

Результатом посилення міжнародної співпраці є проникнення процесів євроінтеграції в усі сфери життя, поглиблення політичних, економічних, культурних зв'язків України з іншими європейськими державами. У сфері освіти ці тенденції втілились в ідеї приєднання нашої країни до загальноєвропейського освітнього простору, що ґрунтується на європейських традиціях відповідальності освіти перед суспільством, на широкому й відкритому доступі як до доступневого, так і післяступеневого навчання, на освіті й розвитку особистості упродовж усього життя [4].

На сучасному етапі розвиток системи соціальної освіти в Україні супроводжується низкою проблем, зумовлених як загальним станом освіти, так і особливостями становлення в Україні соціальної роботи як фаху, зокрема, мають місце:

- загальна девальвація якості вищої освіти, захоплення заочними і дистанційними формами навчання, тоді як опанування соціальної роботи передбачає набуття навичок роботи при безпосередній взаємодії з клієнтами та іншими людьми;
- низька питома частка практики в обсязі навчального навантаження;
- обмежені можливості для відпрацювання студентами навичок в аудиторний час (причиною цього є вимоги Міністерства освіти і науки України щодо кількості студентів у ірусах (близько 20), у той час як на Заході більшість практичних курсів для соціальних працівників відбуваються у групах з 5—6 осіб);
- різні підходи навчальних закладів до формування змісту підготовки, який суттєво варіюється через неузгодженість концепцій, на яких ґрунтується викладання базових курсів із соціальної роботи;
- брак середніх спеціальних закладів із підготовки соціальних працівників [3].

У такому контексті очевидною стає необхідність реформування вітчизняної системи соціальної освіти, одним із шляхів якого є реорганізація системи підготовки соціальних працівників відповідно до європейських стандартів, що сприятиме підняттю престижу освіти, полегшенню мобільності студентів та розширенню можливостей їх працевлаштування. З цією метою 19 травня 2005 р. була підписана декларація про участь вітчизняних вищих навчальних закладів у Болонському процесі, що наголошує на необхідності європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, підвищенні якості підготовки фахівців, зміцненні довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні

конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Аналіз упровадження кредитно-модульної системи організації навчання дозволяє говорити про її безумовно позитивні сторони. Завдяки стандартизації оцінювання рівня знань студентів відкриваються можливості для вільного переходу з одного навчального закладу в інший і, таким чином, отримання більш повної освіти. Кредитно-модульна організація навчального процесу дає змогу кожному студенту максимально розкрити свої індивідуальні здібності, активно працюючи упродовж навчального року. Педагогічна взаємодія в умовах кредитно-модульної системи є цікавою і корисною як для викладачів, так і для студентів, адже викладачі мають більше часу для підвищення свого наукового рівня, студенти - для самостійної роботи.

Разом із тим упровадження положень Болонської декларації в українську систему освіти відбувається на фоні існуючих проблем:

- недостатнє визнання у суспільстві кваліфікаційного рівня „бакалавр,” його незатребуваність вітчизняною економікою: як правило, прийом до вузів здійснюється не на бакалаврат, а на спеціальність;
- плутанина у розумінні рівнів спеціаліста і магістра. З одного боку, має місце близькість програм з їх підготовки, а з іншого - вони акредитуються за різними рівнями, відповідно за III і IV;
- загрозлива у масовому вимірі тенденція до погіршення якості вищої освіти;
- збільшення розриву зв'язків між сферою освіти і ринком праці;
- відсутня остаточно сформована законодавча база;

надлишкова кількість навчальних напрямів і спеціальностей, відповідно 76 та 584, тоді як кращі світові системи вищої освіти мають у 5 разів менше тощо [2].

Отже, на сучасному етапі реформування та модернізації світових систем освіти є об'єктивною необхідністю та реальністю, зумовленою безпрецедентним зростанням уваги до освіти, розширенням її функцій і ролі в суспільстві. Модернізація системи соціальної освіти Франції передбачає приведення національної системи освіти у відповідність з вимогами Болонської декларації, подальший розвиток вищої та післядипломної освіти, пошук альтернативних шляхів здобуття професійної кваліфікації у сфері соціальної роботи. В Україні процес становлення системи соціальної освіти в відбувається в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу, розвитку післядипломної освіти, забезпечення нормативно-правового регулювання соціальної роботи та соціальної освіти.

### **Список використаних джерел**

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья— Саламанка-Прага-Берлін) / [упоряд. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шпикарук та ін.] - Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. - 52 с., с. 8.
2. Впровадження Болонського процесу. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : 11.10.2006 : <[www.osvita.org.ua/bologna/vprov/](http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/)> - Загол. з екрану. - Мова укр.
3. Семигіна Т. Професіоналізація соціальної роботи: перерваний політ? [Електронний ресурс]. - Режим доступу : 05.02.2008 : [http://mlsp.gov.ua/labour/sp/document/36906/semigina\\_sw\\_final.doc](http://mlsp.gov.ua/labour/sp/document/36906/semigina_sw_final.doc). Загол. з екрану. - Мова укр.
4. Степаненко В.В., Чорнуха Н.М. Чи потрібні Україні євростандарти освіти? [Електронний ресурс]. - Режим доступу : 08.10.2007 : <<http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/04.html>> - Загол. з екрану. - Мова укр.
5. Le Processus de Bologne: prochaine étape, Bergen en 2005. [Електронний ресурс]. - Режим доступу : 20.10.2006 : <[www.ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna\\_fr.html](http://www.ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_fr.html)> Загол. з екрану. - Мова фр.
6. Schema national des formations sociales 2001-2005. - Paris : GNI, 2001.- 123 p.

Main approaches to social workers professional training fulfillment in European countries, namely France, Germany, Great Britain are characterized. Main tendencies of the modernization of social sphere's specialists professional training process are represented. They are: specification and determination of list of competences in different social specialties; reformation of programs of professional training in different specialties of social work sphere; development of higher professional education in sphere of social work; intensification of partner cooperation between educational institutions and social establishments; introduction of continuous life-long education.

Keywords: social worker, social education, professional training system, professional training modernization, professional competences.

*Отримано 23.01.2010*

УДК 371.134:37.013.42:37.046

Ю. Й. Поліщук

## ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО УЧАСТІ У ПЕДАГОГІЗАЦІЇ ПОЗАШКІЛЬНОГО СОЦІУМУ

У даній статті аналізується проблема педагогізації позашкільного соціуму і участі у цьому процесі соціальних педагогів. Особлива увага приділяється визначенню форм і методів роботи вищого педагогічного навчального закладу із професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до участі у процесі педагогізації позашкільного середовища.

Ключові слова: позашкільний соціум, педагогізація, професійна підготовка.

Обґрунтування концептуальних положень процесу професійної підготовки фахівця із будь-якої спеціальності базується на моделі його майбутньої професійної діяльності.

На основі аналізу наукових праць з проблем професійної педагогіки можна виокремити такі основні підходи до трактування моделі професійної підготовки соціального педагога:

- під моделлю розуміють описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, який вивчається і яким виступає узагальнений образ професійної діяльності спеціаліста даного профілю (І. Сігов) [5]. Схожої позиції дотримується М. Таланчук, який вважає, що професіограма є первинною якісно-описовою моделлю спеціаліста, яка при цьому є гіпотетичною, ймовірною і варіативною, що відповідає об'єктивній реальності [7];

- у працях Б. Динамова і Д. Чернилевського модель трактується як мета навчання, а значить може бути представлена у вигляді професійних якостей і властивостей особистості [2];

**Метою** статті є визначення форм і методів підготовки майбутніх соціальних педагогів до участі у процесі педагогізації позашкільного соціуму.

Аналіз роботи кращих соціальних педагогів дозволяє стверджувати, що діяльність зазначеної категорії фахівців вимагає від них не тільки високої професійної компетентності, визнання і дотримання цінностей професійної діяльності, прагнення до самовдосконалення, а й творчості

в роботі, новаторського підходу до вирішення різноманітних соціально-педагогічних проблем.

Праці сучасних дослідників проблеми соціалізації підростаючого покоління дають підстави стверджувати про значне падіння впливу школи як соціалізуючого і виховного чинника, і, відповідно, про швидке зростання впливу на процес соціалізації учнівської молоді суб'єктів позашкільних впливів. Все це висуває перед соціальними педагогами завдання активізувати свою роботу у позашкільному мікро соціумі, домогтись певного упорядкування його соціалізуючих і виховних впливів. Отже, мова йде про розробку нової моделі соціалізації і виховання старшокласників, вагому роль у якій повинен відігравати соціальний педагог, що, відповідно, вимагає посилити підготовку даної категорії фахівців саме у цьому контексті.

Практика свідчить, що значну частину часу старшокласник проводить за межами школи в процесі поза навчальної діяльності. Результати соціологічних досліджень дають підстави стверджувати, що для 80-85% учнів позашкільна діяльність відбувається в мікрорайоні школи. Отже, ефективність роботи соціального педагога як суб'єкта впливу на процес формування особистості старшокласника, не може бути точно оцінена і проаналізована без відповідної оцінки і аналізу взаємозв'язку компонентів всієї системи соціалізації, включаючи і поза шкільну діяльність у мікрорайоні школи.

Взаємодія всіх соціальних інститутів (сім'ї, школи, соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, дитячих і молодіжних громадських об'єднань, позашкільних виховних закладів, територіальної громади, соціальних педагогів, соціальних працівників і психологів, закладів культури і дозвілля та інших суб'єктів соціалізуючих і виховних впливів) процес цілком об'єктивний, але разом з тим і суперечливий, який потребує координації, інтеграції і корекції.

Враховуючи різноплановість завдань зазначених суб'єктів, вважаємо, що саме соціальний педагог може взяти на себе функцію координатора і упорядковувача дій суб'єктів соціалізуючих і виховних впливів, організувати їхню взаємодію в рамках функціонування відкритої соціально-педагогічної системи.

Не применшуючи виховної ролі загальноосвітньої школи, ми стверджуємо про необхідність побудови з нею і навколо неї відкритої соціально-педагогічної системи, тобто про потребу педагогізації поза шкільного мікросоціума. Стрижневою основою при цьому є створення механізму взаємодії та єдності дій всіх соціально-виховних інститутів, координація їхніх зусиль. Важливо наголосити на тому, що у процесі функціонування відкритої соціально-педагогічної системи соціальний педагог повинен домогтись того, щоб в комплексі розв'язуватися чотири



організаційно-виховні завдання: *по-перше*, необхідно налагодити чітку координацію дій всіх суб'єктів процесу соціалізації і виховання; *по-друге*, особистість повинна не лише перебувати в полі дії духовно-культурних цінностей суспільства, а й бути активним учасником культурологічного процесу; *по-третє*, забезпечити створення умов розгортання інтеграції всіх частин системи у структурно організовану цілісність; *по-четверте*, передбачити створення соціально-педагогічних умов для всебічної реалізації учнівською молоддю своїх інтересів, прагнень та мрій.

Ці ідеї далеко не нові. Концепція взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів і оточуючого їх соціального середовища розроблялась ще у 20-х роках ХХ століття С. Шацьким, В. Шультінін, М. Крупеніною та іншими педагогами. Не слід забувати, що соціальна педагогіка 20-х років розвивалась за такими напрямками: пошук форм і методів взаємодії педагогічних колективів із оточуючим соціальним середовищем; вплив школи на піднесення загальної педагогічної культури і освіченості осіб з позашкільного соціального оточення, які залучались до співробітництва; розробка нових методик виховання із залученням суб'єктів позашкільних впливів на дітей; опора на громадські об'єднання; боротьба з безпритульністю, важковиховуваністю, участь у ліквідації безграмотності населення та інші заходи.

Суттєвий внесок у розробку проблеми взаємодії школи і оточуючого соціального та природного середовищ вніс С. Шацький. Саме йому належить теоретичне обґрунтування соціальної ролі школи тих років. Зокрема він стверджував, що „школа повинна вивчати і приймати до уваги при конструюванні своєї програми найголовніші фактори, які формують людські типи - економіку середовища, його побут, природні умови” [9, с.58].

Відаючи належну шану школі як центру освіти і виховання, разом з тим цей видатний соціальний педагог стверджував, що вона не єдине місце, де формується і набуває соціального досвіду особистість. У цьому акті, на його думку, беруть участь сім'я, дитячі організації, різні установи та заклади, громадські об'єднання та в цілому позашкільне соціальне середовище („вулиця”). Аналізуючи ситуацію з вихованням підростаючого покоління С. Шацький стверджував, що „всі невдачі в роботі з дітьми залежать від нехтування природними властивостями кожної дитини” [8, с. 125]. Звертав він увагу і на загрозу неконтрольованого впливу „вулиці” на процес виховання дітей і підлітків. „У чому полягає загроза? Вулиця збуджує нерви, створює дикі характери, придушує стримуючі центри і розумну волю. Але вона ж

приваблює можливістю швидкого задоволення дитячих інстинктів, цікавості і потужно діє на дитяче наслідування.

Що ми можемо протиставити вулиці? ... простір для спілкування, ... можливість задовільняти їхні потреби у творчості, різних видах захоплюючих занять” [8, с. 125].

Виходячи із зазначеного педагог, по-суті першим, сформулював концепцію відкритої соціально-педагогічної системи та заклав основи розробки технології роботи соціального педагога з педагогізацією позашкільного соціуму. Необхідно відзначити і те, що С. Шацький чітко визначив етапи реалізації даного проекту:

1. Встановлення найближчих зв'язків із суспільними організаціями, які знаходяться в даній місцевості (профспілки, трудові комуні, кооперативи та ін.), залучення їх до роботи з учнями, консультація та педагогічна допомога їм в цій справі.
2. Залучення населення до різних форм роботи і створення відповідних товариств.
3. Пошук та вдосконалення форм взаємодії школи із суспільними організаціями” [9, с.94].

Вагомий внесок у закладення теоретико-методологічних основ процесу педагогізації оточуючого загальноосвітню школу соціуму здійснив В. Шульгін. Так, він виділив у педагогіці три головних завдання. *По-перше*, вивчення оточуючого школу середовища в якому живе дитина. *По-друге*, процес навчання і виховання у школі повинен бути зорієнтований на формування такої людини, якабуде спроможна впливати на позитивні зміни у соціальному середовищі. *По-третє*, школа повинна стати центром, який суттєво впливає на покращенняоточуючого дитину позашкільного середовища[4].

Враховуючи зазначена вважаємо, що діяльність соціального педагога у соціумі є багатогранною, має інтегративний характер, тому вона вимагає системної і цілісної характеристики.

На нашу думку, функції соціально-педагогічної діяльності, які пов'язані із основними обов'язками соціального педагога, полягають у: формуванні гуманних відносин в соціумі; діагностиці мікро середовища, соціуму, проблем особистості, її інтересів і потреб; збір інформації, пов'язаної з потребами клієнта; організації соціальної, оздоровчої, виховної діяльності в соціумі, різноманітних видів співпраці суб'єктів соціалізуючих і виховних впливів; роботі з попередження правопорушень, своєчасного виявлення і вирішення конфліктних ситуацій, попередженні відхилень в поведінці дітей і підлітків; представленні і захисті дітей і підлітків у взаємостосунках зі школою, різними державними і громадськими структурами.

Згідно з Державним класифікатором професій (ДК-003-95) фахівець, який готується за кваліфікацією „Соціальний педагог” може обіймати такі посади: педагог соціальний; організатор позакласної та позашкільної виховної роботи; вихователь гуртожитку, професійно-технічного навчального закладу; культорганізатор дитячих та позашкільних закладів; завідувач центру (молодіжного, реабілітаційного, корекційного та ін.); вихователь-методист; інспектор із охорони дитинства; керівник самодіяльного об'єднання.

Зазначений перелік дозволяє будувати підготовку майбутніх фахівців із прицілом на реалізацію функції участі у педагогізації позашкільного соціуму.

Вважаємо, що основну роль при цьому повинно відігравати впровадження інноваційних технологій у навчальний процес. У зазначеному контексті предметом нашої уваги є вплив педагогічних технологій на оновлення змісту, форм організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, формування професійної компетентності і фахово важливих особистісних якостей, готовності до співпраці з різними суб'єктами соціалізаційних і виховних впливів у позашкільному соціумі.

На нашу думку процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до участі в роботі з педагогізації позашкільного соціуму повинен будуватися на основі системного підходу, що передбачає інтеграцію знань і вмінь, здійснення взаємозв'язку між навчальними дисциплінами як за структурними, так і за функціональними компонентами.

Здійснений нами теоретичний аналіз і результати впровадження зазначеного підходу у навчальний процес дають підстави вважати, що процес підготовки майбутніх соціальних педагогів до активної участі у педагогізації позашкільного соціуму має функціонувати як струнка система взаємопов'язаних навчальних елементів. Провідною ланкою у ній є студент; мета її функціонування полягає у формуванні в студентів не лише відповідних професійно спрямованих знань, вмінь і навиків, але й особистісних якостей. У зазначеному контексті інноваційний підхід до організації навчально-виховного процесу повинен відігравати вирішальну роль.

Дослідники у навчальній інновації розмежовують два аспекти: предметний (що нове створюється, впроваджується) і процесуальний (як відбувається зародження, створення, поширення, модифікація нового).

Ми розглядаємо інновацію у практиці організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів як процес органічного поєднання традиційних і нетрадиційних організаційних та змістових форм викладання, застосування практично орієнтованих методів роботи

зі студентами, максимальну опору на конкретну практику соціально-педагогічної роботи.

Таким чином, шляхом впровадження інноваційних форм і методів роботи нам вдалося суттєво вплинути на хід підготовки майбутніх соціальних педагогів до активної участі в процесі педагогізації позашкільного соціуму.

### **Список використаних джерел**

1. Динамов Б.С., Чернилевский Д.В. Формирование модели специалиста: цели обучения /Б.С. Динамов, Д. В. Чернилевский // Среднее специальное образование. - 1987. - №2. - С. 33-35.
2. Крупенина М.В., Шульгин В.Н. В борьбе за марксистскую педагогику / М.В. Крупенина, В.Н. Шульгин. - М. 1929. - 242 с.
3. Сигов И.И. О методике разработки модели специалиста / И.И. Сигов // Проблемы совершенствования высшего образования. - С-П.: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2005. - С. 60-99.
4. Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма / Н.М. Таланчук. - Казань: Казанский гос. ун-т, 1993. - 105 с.
5. Шацкий С.Т. Задачи общества „Детский труд и отдых”. / С.Т. Шацкий. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - М.: Педагогика, 1980. - Т.1. - С. 121-126.
6. Шацкий С.Т. Школа для детей или дети для школы / С.Т. Шацкий. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - М.: Педагогика, 1980. - Т. 2. - 169 с.

The article analyses the problem of out-of-school environment socialization and social pedagogues' participation in this process. Considerable attention is paid to the determination of forms and methods of work used by higher educational pedagogical establishment as to the professional training of the future social pedagogues to their participation in the process of socialization of the out-of-school environment.

**Keywords:** out-of-school environment, socialization, professional training.

*Отримано 24.01.2010*

УДК 37.01:37.015.3

Ю.В. Попик

## ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У даній статті розглядаються особливості професійного самовизначення майбутніх соціальних педагогів. Описано результати вивчення індивідуально - психологічних характеристик студентів та визначення їх відповідності до вимог обраної ними професії.

**Ключові слова:** професійне самовизначення, соціальний педагог, кваліфікаційні вимоги, особистісні якості.

**Актуальність дослідження.** Професійне самовизначення особистості - один із важливих складників її становлення. Однак, життєві орієнтири сучасної молоді, при наявності різноманітної інформації, дуже мінливі та й не завжди відповідають принципам моральності та гуманізму. Займаючи позицію суб'єкта професійного самовизначення, особистість відходить від позиції об'єкта впливу з боку суспільства, державних і громадських організацій щодо вирішення своєї професійної долі, перестає служити об'єктом програмування ззовні. Суспільство в даному разі має сприяти пошуковій діяльності особистості, а не обмежувати цю діяльність вирішенням замовного завдання.

У 80-90-ті роки двадцятого століття тема професійного самовизначення молоді була чи не найбільш популярною серед дослідників філософсько-етичних і психологічних проблем особистості. У працях Л. Когана, І. Кона, В. Оссовського, В. Поніотто, Л. Сохань, В. Столетова, М. Титми, Г. Чередниченка, В. Шубкіна, В. Черволенко та ін. Вивчалися потреби, духовні запити, професійні орієнтації молоді, особливо в контексті соціально-економічних, демографічних, і соціокультурних змін тодішнього суспільства. В останні десятиріччя молодіжною проблематикою вчені майже не займалися - особливо в контексті професійного самовизначення особистості. Вважалося, що ринкові відносини врегулюють цю проблему мало не автоматично. І лише, в останні роки зусиллями таких учених, як В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко, І. Надольний, В. Огнев'юк, А. Ручка, Л. Сохань та ін., ця важлива проблематика повертається з периферії до центру наукових досліджень. Щоправда, такий поворот лише намітився як тенденція. Належить провести низку досліджень, щоб ця важлива в теоретичному, а особливо - у практично-виховному плані тематика

посіла гідне місце серед наукових пріоритетів сучасної філософської, соціологічної, педагогічної літератури.

**Виклад основного матеріалу.** Кожна професія висуває певні вимоги до майбутнього професіонала. До ряду цих вимог належать фізіологічні та психологічні особливості людини, наявність спеціальних здібностей, необхідних для вдалого опанування певними видами діяльності, освітній рівень спеціаліста, його моральні якості та інше.

Розглянемо якості соціального педагога, визначені професійним стандартом:

- уміння слухати інших з розумінням і цілеспрямованістю;
- уміння знайти інформацію та зібрати факти, необхідні для підготовки соціальної історії, оцінки ситуації;
- уміння створювати і розвивати взаємини, що сприяють успішній професійній діяльності;
- вміння спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку, застосовувати знання з соціальної педагогіки або практичної психології, з теорії особистості та діагностичні методи;
- вміння активізувати зусилля підлеглих (індивідів, груп, спільноти) з вирішення власних проблем, викликати довіру з їхнього боку;
- вміння обговорювати гострі теми в позитивному емоційному тоні і без вираження погроз;
- вміння розробляти новаторські рішення проблем підлеглих;
- вміння виявляти потреби для визначення терапевтичних залежностей;
- вміння вести дослідження або інтерпретувати висновки досліджень і положень професійної літератури;
- вміння забезпечувати і налагоджувати взаємини між конфліктуючими, індивідами, групами;
- вміння забезпечувати міжвідомчі зв'язки;
- вміння інтерпретувати і виявляти соціальні потреби та ознайомлювати з ними відповідні органи (адміністрація, фінансові органи, суспільні організації).

*Крім того:*

- високий професіоналізм, компетентність з широкого кола проблем, високий рівень загальної освіти і культури (в тому числі і культури духовної), володіння суміжними спеціальностями та знаннями з педагогіки, психології, юриспруденції тощо;
- доброта, любов до людей, душевність, доброзичливість, чуйність, готовність прийти на допомогу, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, уміння співпереживати, емпатія;
- комунікабельність, товариськість, уміння правильно зрозуміти людину і поставити себе на її місце, гнучкість та делікатність,

тактовність у спілкуванні, вміння слухати, здатність підтримати іншого і стимулювати його на розвиток власних сил, уміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності [5].

Окрім вимог до особистісних якостей соціального педагога та його професійних знань, умінь і навичок існують також кваліфікаційні вимоги до спеціаліста цього профілю.

Узагальнюючи викладене вище, можна констатувати, що соціальний педагог - це спеціаліст, професіонал, який глибоко розуміється у соціальних та ситуативних труднощах життєдіяльності дитини, здатний прийти їй на допомогу, досконало володіючий комплексом загальнотеоретичних і спеціальних знань, сукупністю необхідних умінь та навичок, наділений окремими здібностями. В якості спеціальних здібностей виокремлюють наступні: комунікабельність; організаторські здібності; орієнтація на взаємовідносини з людьми; гуманність; інтерес до роботи з людьми; оптимізм; уміння знайти вихід із суперечливої ситуації; здатність швидко орієнтуватися в ситуації; емпатія; самоконтроль.

Враховуючи те, що соціальний педагог працює з людьми, а особливо з дітьми та молоддю, його професійна компетентність буде визначатись не тільки інтелектом, але й особливостями нервової системи, емоційною стійкістю і виваженістю в процесі спілкування, що дозволить протидіяти емоційній втомі при роботі з дітьми і розвитку синдрому „емоційного згорання”, витримувати великі навантаження в соціально - педагогічних, психологічних та інших процесах. Особливості емоційної сфери передбачають: емоційну стабільність; позитивні емоції; відсутність тривожності; здатність переносити психологічні стреси.

Дослідницька робота по вивченню особливостей професійного самовизначення студентів - майбутніх соціальних педагогів проводилась із студентами I курсу, які навчаються за спеціальністю „Соціальна педагогіка” на гуманітарно-педагогічному факультеті Хмельницького національного університету . Для вивчення були обрані такі професійні та особистісні якості як: емпатійні здібності студентів, комунікативні та організаційні здібності, рівень нервово-психічної стійкості та визначення професійного типу студентів тощо.

Для цього були використано комплекс психодіагностичних методик: тест Дж. Голланда на визначення професійного типу особистості; методика оцінки комунікативних та організаторських схильностей (КОС); методика діагностики рівня емпатійних здібностей В.В. Бойко; методика оцінки рівня нервово-психічної стійкості (методика „Прогноз” за В.А. Бодровим) [4].

В результаті проведеного дослідження було виявлено, що більшість студентів належить до соціального професійного типу, що відповідає сфері роботи соціального педагога. Загалом, результати дослідження за

методикою Дж. Голланда виявили наступні показники: до соціального типу належать 62% студентів, до артистичного типу - 28%, до реалістичного — 8% та до конвенціонального - 2%. Інші професійні типи слабо виражені. Отриманий результат вказує на відповідність вибору студентів спеціальності соціального спрямування із їхнім професійним типом. Артистичний професійний тип є близьким до соціального, адже передбачає відкритість до взаємодії із людьми, що також є свідченням вірного вибору спеціальності студентами.

Досліджуючи комунікативні та організаційні сильності студентів за методикою КОС, були отримані такі результати: дуже високий рівень комунікативних та організаційних схильностей - 34%; високий рівень комунікативних та організаційних схильностей - 34%; середній рівень комунікативних та організаційних схильностей - 8%; рівень нижче середнього комунікативних та організаційних схильностей - 15%; низький рівень комунікативних та організаційних схильностей - 9%. Високі показники рівня комунікативних та організаційних схильностей відповідають вимогам професіограми спеціальності соціального педагога. Цей показник є позитивним, тобто у більшості студентів ці якості розвинені на високому рівні.

При дослідженні емпатійності студентів, була застосована методика діагностики рівня емпатійних здібностей В.В. Бойко. Результати діагностики показали наступне: середній рівень емпатійних здібностей - 32%; занижений рівень емпатійних здібностей - 64%; низький рівень емпатійних здібностей - 4%. Високий рівень емпатії не виявлено в жодного досліджуваного студента. Ці показники вказують на низький рівень емпатійних здібностей студентів. У діяльності соціального педагога емпатійні здібності відіграють важливу роль у розумінні емоційного стану клієнта, що допомагає налагодженню дружніх та щирих взаємовідносин, що, в свою чергу, вже має позитивний терапевтичний вплив на людину. Необхідно, щоб впродовж навчання цей показник у студентів підвищувався завдяки розвиваючим програмам та методикам.

Нами була досліджена за допомогою методики „Прогноз” В.А. Бодрова ще одна важлива індивідуально-психічна характеристика соціального педагога - рівень нервово-психічної стійкості. Працюючи із людьми, а особливо з дітьми, соціальний педагог повинен мати високу нервово-психічну стійкість, що дозволить йому переносити різні складні ситуації та події, які трапляються під час роботи із проблемними дітьми та несприятливим мікросоціумом. Високий рівень нервово-психічної стійкості дає можливість контролювати власні емоції та адекватно реагувати на події та ситуації, що виходять за межі норми.

При дослідженні цієї характеристики у студентів були виявлені такі показники: хороша нервово - психічна стійкість - 9%; задовільна



нервово - психічна стійкість - 55%; незадовільна нервово - психічна стійкість - 36%. Високу нервово-психічну стійкість не виявив жоден із досліджуваних студентів (рис.1).

Ці результати вказують на тривожні показники, адже більшість студентів (55%) знаходяться у нестабільному психічному стані, коли будь-яка екстремальна подія здатна призвести до нервового зриву. 36% студентів знаходяться у переддеприсивному стані чи вже в стані депресії, та потребують кваліфікованої допомоги. Такі показники неприпустимі у роботі соціального педагога, адже нервовий зрив може відбуватися у різних формах.

Також було виявлено, що студенти із незадовільною нервово-психічною стійкістю мають дуже низькі показники комунікативних та організаційних здібностей, що також вказує на невідповідність до вимог спеціальності соціального педагога.



**Рисунок 1. Рівень нервово-психічної стійкості студентів**

Для наочності була складена таблиця із бажаними показниками досліджуваних якостей та із отриманими, домінуючими по кількісним показникам, результатами дослідження цих якостей у студентів.

**Таблиця 1.**

<i>Бажаний показник професійних якостей</i>	<i>Отриманий показник професійних якостей</i>
<i>Професійний тип особистості:</i> Соціальний тип	<i>Професійний тип особистості:</i> Соціальний тип
<i>Рівень нервово-психічної стійкості:</i> Висока НПС Хороша НПС	<i>Рівень нервово-психічної стійкості:</i> Задовільна НПС Незадовільна НПС
<i>Рівень емпатійних здібностей:</i> Високий рівень Середній рівень	<i>Рівень емпатійних здібностей:</i> Занижений рівень
<i>Рівень комунікативних та організаційних схильностей:</i> Дуже високий рівень КОС Високий рівень КОС	<i>Рівень комунікативних та організаційних схильностей:</i> Дуже високий рівень КОС Високий рівень КОС

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження були виявлені індивідуально - психологічні характеристики студентів та визначення їх

відповідності до вимог спеціальності „Соціальна педагогіка”. Отримані результати вказують на відповідність професійного типу студентів до обраної спеціальності та таких характеристик як комунікативні та організаційні здібності. За показниками нервово-психічної стійкості та емпатійних здібностей була виявлена невідповідність до висунутих вимог обраної спеціальності, що передбачає роботу студентів на підвищення рівня цих показників під час навчання та подальше вдосконалення під час професійної діяльності.

Ефективна робота у освітніх закладах щодо сприяння у професійному самовизначенні молодих людей повинна компенсувати нестачу позитивної інформації та надати необхідний об'єм знань молоді про світ професій, їхні характеристики, умови праці та вимоги професій до особистісних якостей фахівців. Зауважимо, що дане питання стосується не лише учнів - випускників шкіл. Проблема професійного самовизначення може торкатися й студентів, які вже обрали свою професію.

#### **Список використаних джерел**

1. Бодров В.А. .Психология профессиональной пригодности.. - СПб.: Питер, 2002. - 352с.
2. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. - М.: Компенс - центр, 1993. - 176 с.
3. Климов Е.А. .Образ мира в разнотипных профессиях.. - М.: Изд-во МГУ, 1995.-224 с.
4. Корольчук М.С., Осьодло В.І. .Психодіагностика: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.. - К.: Ельга, Ніка - Центр, 2007. - 400с.
5. Професія соціальний педагог / У поряд.: С. Максименко, О. Главник, За заг. ред. К.Шендеровський, І.Ткач - К.: В. Главник, 2005.-с. 112.
6. Развитие и диагностика способностей // Под ред. В.Н. Дружинина. -М.: Наука, 1991,- 179с.

This article discusses the features of professional self-determination of future social teachers. We describe the results of the study individually - psychological characteristics of students and determine their compliance with the requirements of their chosen profession.

**Keywords:** professional self-determination, social pedagogue, qualifying requirements, personality qualities.

*Отримано 22.01.2010*

УДК 316.614-057.87:32

Т. Поснова

## МОДЕРНІЗАЦІЯ ВУЗІВСЬКОГО НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ: ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТА

В статті розглядаються актуальні проблеми модернізації вузівського навчально-виховного процесу на сучасному етапі становлення громадянського суспільства в Україні. Автор звертає увагу на доцільність використання елементів психолого-педагогічного тренінгу при викладанні наукових дисциплін суспільно-політичного спрямування та обґрунтовує доцільність їх використання.

**Ключові слова:** модернізація, компетентність, мозковий штурм, дискусія, сюжетно-рольова гра, семінар.

Надзвичайна насиченість соціально-політичного життя України останніх років зумовила набуття молодими громадянами важливого життєвого та суспільно-політичного досвіду. Та слід зазначити, що процес становлення громадянської й особистісної зрілості молодого покоління відбувається прискорено і дещо викривлено. Це стосується всіх сторін суспільного життя молоді людини, в тому числі формування її політичних і демократичних орієнтацій.

Окреслена проблематика знаходиться в „центрі уваги і багатьох українських науковців [3; 5; 9], які наголошують на необхідності створення науково обґрунтованої та концептуально нової системи політичного виховання та політичної освіти, адже „здатність громадян приймати раціональні рішення, брати участь у політиці не формується стихійно, а набувається в ході систематичного оволодіння відповідними знаннями та набуттям досвіду” [5, с.46].

Розуміння змісту, особливостей та проблем політичної соціалізації студентської молоді закономірно ставить перед нами завдання осмислення ролі вузу як інституту політичної соціалізації та запропонувати ефективні психолого-педагогічні механізми впливу на цей процес у стінах вищого навчального закладу. Ми погоджуємося з думкою І.О. Загашева та С.І. Заір-Бека, що система вищої освіти покликана формувати специфічні компетенції у своїх вихованців:

- **концептуальну (наукову) компетентність** (розуміння теоретичних основ професії);
- **інструментальну компетентність** (володіння базовими професійними навичками);
- **інтегративну компетентність** (здатність поєднувати теорію і практику);

- **контекстуальну компетентність** (розуміння соціального, економічного і культурного середовища, в якому існує практика);
- **адаптивну компетентність** (вміння передбачувати зміни, важливі для професії і бути готовими до них);
- **компетентність в міжособистісній комунікації** (вміння ефективно користуватися письмовими й усними засобами комунікації) [4, с.28].

Ми вважаємо за необхідне виокремити ще один надзвичайно важливий для молоді людини аспект - **соціально-політичну компетенцію**, яка формується через отримання у стінах вузу основ знань про закони функціонування політичного життя суспільства, набуття вмін критичного його осмислення і навичок практичної участі в ньому.

З позицій суспільства виховання студентства повинно забезпечити інтеграцію цієї соціальної групи у суспільно-політичне життя. З позицій самого студентства така система виховання є необхідною для оптимізації процесу входження молоді людини в соціально-політичне середовище і ефективної самореалізації в майбутньому на основі оволодіння знаннями, цінностями та формами соціально-політичної поведінки, запотребованих суспільством на сучасному етапі його розвитку.

Цілком очевидно, що одним із пріоритетних завдань, яке повинно вирішуватись в ході вузівського навчально-виховного процесу, є формування творчого, критичного мислення у студентів, здатності аналізувати поточне суспільно-політичне життя країни та брати в ньому активну участь на основі набутих у стінах вузів знань про суспільно-політичне життя, вмін та навичок суспільно-політичної діяльності.

Надзвичайно актуальною є проблема розробки та впровадження таких психолого-педагогічних механізмів, які би створювали ефективні умови для формування зрілої соціально-політичної позиції громадянина та забезпечували ефективний вплив на особистість студента на всіх рівнях процесу політичної соціалізації: когнітивному, емоційному та поведінковому. На нашу думку, найбільшою мірою поставленій меті відповідає спеціально організований психолого-педагогічний тренінг, який дозволяє вирішити завдання підвищення політичної культури учасників тренінгу та розвитку їх активної соціально-політичної позиції, як істотного аспекту всебічного розвитку особистості.

Як навчально-тренувальна діяльність в рамках певної групи психолого-педагогічний тренінг створює атмосферу високої пізнавальної активності студентів, оволодіння необхідними практичними соціально-психологічними знаннями та вміннями і, таким чином, сприяє виникненню нових соціально-психологічних новоутворень особистості. Ефективність цього процесу забезпечується цілою низкою групових феноменів. У групі людина відчуває себе прийнятною і сама активно приймає інших, вона оточена увагою

товаришів і сама приділяє їм увагу, надає допомогу й очікує на підтримку. Принципово важливою особливістю соціально-психологічного тренінгу є можливість експериментувати з різноманітними стилями спілкування, засвоювати і вправлятися в нових для особистості вміннях і навичках взаємодії, відчуваючи при цьому психологічний комфорт і захищеність. Основою для створення такого психолого-педагогічного тренінгу послужили концептуальні засади технології розвитку критичного мислення, принципи організації та проведення соціально-психологічного тренінгу.

Психологи виокремлюють три основних різновиди соціально-психологічних тренінгів, які і були покладені в основу розробленого нами курсу: особистісно-орієнтований, поведінково-орієнтований і ситуативно-орієнтований. Кожен із них реалізує власний підхід до методів, способів і прийомів соціально психологічної взаємодії і використовує різноманітні соціально-психологічні засоби самопізнання.

**В особистісно-орієнтованому тренінгу** основна робота спрямована в напрямку усвідомлення, корекції та зміни деяких базових особистісних орієнтацій - цінностей, установок, позицій особистості щодо навколишнього соціального світу. Теоретичною основою особистісно-орієнтованого тренінгу виступають екзистенційно-гуманістичні концепції К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Олпорта та ін. Одне з найважливіших наукових відкриттів К. Роджерса полягає у встановленні ним „необхідних і достатніх умов” гуманізації будь-яких міжособистісних відносин, що забезпечують конструктивні особистісні зміни. Ці три умови - безцінкове позитивне прийняття іншої людини, активне емпатійне слухання та конгруентне (адекватне, шире) самовираження у спілкуванні з нею [8, с.56].

**Поведінково-орієнтований тренінг** спрямований на усвідомлення власного „поведінкового репертуару” і розширення діапазону можливих способів поведінки. Теоретичною основою поведінково-орієнтованого тренінгу виступають концепція соціального наuczіння А. Бандури, теоретичні розробки М. Форверга, Х. Міккіна [6].

**В основу ситуативно-орієнтованого тренінгу** покладено багатосторонній аналіз ситуацій міжособистісної взаємодії, причому розрізняють дві основні форми проведення: ситуативний тренінг і тренінг сенситивності. Ситуативний тренінг є продовженням запропонованої Дж. Морено соціограми в рамках концепції соціальної ситуації М. Аргайла [10]. Основний зміст роботи при застосуванні даного типу тренінгу полягає в розігруванні, записі на плівку, наступному перегляді та аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії, типових для повсякденного життя.

Спільним для всіх видів тренінгів є озброєння кожного учасника тренінгу знаннями та вміннями конструктивної взаємодії у різноманітних площинах соціального життя, становлення активної соціально-психологічної позиції, підвищення рівня психологічної

культури як основи гармонійного розвитку особистості.

Розроблена та апробована нами програма **психолого-педагогічного тренінгу** дозволяє поєднати засвоєння студентами знань про закономірності та особливості перебігу суспільно-політичних процесів та сформувати певні психологічні якості, що сприяють політичній соціалізації.

Ефективність психолого-педагогічного тренінгу забезпечується дотриманням вимог до його організації та проведення, які передбачають регулярність проведення тренінгових занять, добровільність участі у діяльності групи, високий професіоналізм керівника тренінгу. Особливо важливою умовою при проведенні тренінгових занять, на нашу думку, є методична, професійна та соціальна компетентність керівника тренінгу.

**Методична компетентність** проявляється у володінні спеціальним професійним інструментарієм - технологіями, методами і техніками навчання, впливу на групу й особистість в навчальному процесі. До цієї сфери компетентності ми відносимо вміння планувати програму тренінгу із врахуванням взаємопов'язаності тем і форм занять, структурування навчальних процедур, відбір і оформлення матеріалів. Необхідним є вміння залучити до активної участі у тренінгових заняттях всіх студентів, можливість перенесення отриманого результату із навчальної аудиторії в практичне життя.

**Професійна компетентність** передбачає вільне володіння спеціальними знаннями в тій галузі, якій присвячена навчальна програма; знання теоретичних основ, практики діяльності, існуючих проблем і способів їх вирішення.

**Соціальна компетентність** - це перш за все, соціальна зрілість особистості самого ведучого, наявність у нього певних етичних принципів, особистісного досвіду, а також навичок взаємодії з іншими людьми.

Сучасні психологія та педагогіка пропонують величезну кількість найрізноманітніших видів навчання; вибір того чи іншого методу впливає на вирішення поставлених завдань. Д. Лі пропонує звертати увагу на низку змінних, від яких буде залежати вибір методу навчання в тренінговій групі: завдання програми, її тривалість, рівень підготовленості учасників, попередній досвід, доступні фінансові ресурси, необхідне обладнання, міра міжособистісної взаємодії учасників, міра очікуваної активності учасників, розмір групи, доступні допоміжні засоби [7, с.46]. Беручи до уваги особливості тренінгової групи, сформованої зі студентів спеціальності „психологія”, нами було обрано наступні методи тренінгу: групова дискусія, мозковий штурм, рольова гра, семінар.

**Групова дискусія** відбувається у формі вільного обміну знаннями, ідеями, думками за участю всіх членів групи та тренера. Дискусія реалізується в межах тренінгу у двох формах: аналізу конкретних ситуацій та групового самоаналізу [2]. Як метод тренінгу дискусія

завичай обмежується одним питанням чи темою і будується за певними правилами.

Предметом дискусії може бути реальна чи уявна проблемна ситуація, погляди на яку можуть відрізнятися у різних членів групи. Важливою умовою застосування цього методу є можливість висловити свою точку зору всім охочим і дотримання умови поваги до поглядів інших учасників дискусії. Використання методу дискусії, як різновиду соціально-педагогічного тренінгу, передбачає дотримання певних вимог до його проведення:

- вибір теми обговорення на підготовчому етапі, аспектів її обговорення та мети (досягнення консенсусу, вироблення певних рекомендацій чи усесторонній розгляд проблеми);
- врахування рівня базових знань учасників тренінгу з обговорюваного питання;
- попереднє обговорення етичних, тематичних та часових рамок обговорення теми, що впорядковує її перебіг та забезпечує темп і жвавість роботи групи;
- створення дружлюбної атмосфери;
- професійність інструктора, яка проявляється у вмінні утримувати в полі зору все, що відбувається та скеровувати дискусію у конструктивне русло.

Перевагою даного методу є можливість з'ясування, наскільки добре група розуміє питання, яке обговорюється, надання членам групи можливості перевірити свої переконання й установки та забезпечення високого рівня залученості до участі в обговоренні всіх членів групи. Разом з тим цьому методу притаманні і певні недоліки: потенційна можливість відійти від заявленої теми, залежність якості дискусії від знань і досвіду учасників тренінгу. Доцільність застосування даного методу залишається незаперечною, оскільки він дозволяє задіяти весь арсенал мисленевих навичок, а результатом можуть бути не лише сформовані знання, але й переконання, задоволеність спільною продуктивною діяльністю [4, с.206].

**Мізковий штурм** - може розглядатися як одна із найбільш вільних форм дискусії. Цей метод був розроблений А. Осборном 50-х роках ХХ ст. [11]. Основна мета даного методу — виявлення якомога більшої кількості оригінальних ідей на основі актуалізації ціннісно-сміслові сфери, але не аналіз і обговорення запропонованих учасниками рішень. Доцільність застосування мізкового штурму підтверджує А.Г. Асмолов, який акцентує увагу на незвичності, різноманітності, „дивакуватості” смислових зв'язків, що виникають в умовах розпаду нормальної функціонуючої вербалізованої мислительної діяльності [1]. Основою цього методичного прийому є психологічний феномен творчого розкріпачення, нові оригінальні ідеї приходять лише тоді, коли людина не відчуває соціального тиску і критичного ставлення. А. Осборн стверджує, що ймовірність винайти хорошу ідею серед великої їх

вибірки збільшується, але разом з цим, він припускає, що час, витрачений на генерування ідеї, не впливає на її якість.

Метод мізкового штурму на сьогодні нараховує десятки модифікацій та варіантів проведення, проте в нашому дослідженні ми зупинилися на класичному варіанті А. Осборна, основою якого є створення „банку ідей” та його експертиза. Ефективність застосування такого методу обумовлена дотриманням певної процедури його проведення:

- відбір груп для генерації ідей;
- застосування правила, що забороняє критику будь-якої ідеї;
- впродовж короткого часу (10 хвилин) генерація ідей в малих групах і фіксація їх на картках;
- зачитування ідей по черзі перед великою аудиторією, решта записує думки, що спали на думку;
- класифікація рішень за категоріями інформації.

Врахування цих вимог зумовлює наявність декількох етапів у проведенні мізкового штурму як складової психолого-педагогічного тренінгу:

- на першому етапі проводиться інструктаж щодо процедури проведення: відбір груп для генерації ідей (чотири групи по 6 чоловік); визначення тривалості сесії; формулювання проблеми обговорення;
- другий етап передбачає забезпечення необхідними матеріалами для документальної фіксації ідей, що виникли в процесі обговорення. Для цього у кожній групі доцільно обрати секретаря, в обов'язки якого входить протоколювання ідей на спеціальному бланку. Такий живий запис спонукає учасників висловлюватися коротко і чітко, а також підвищує продуктивність висування нових ідей;
- на третьому етапі учасників ознайомлюють із правилами, за якими відбувається висування ідей в групах: заборона критики будь-якої ідеї у будь-якій формі (вербальній чи невербальній), спонукання до вироблення якомога більшої кількості ідей, свобода асоціацій при їх генеруванні, рівноправність учасників;
- на четвертому етапі власне починається процес обговорення проблеми та генерація ідей. Важливо пам'ятати, що значною на цьому етапі залишається роль ведучого, який намагається супроводжувати цей творчий процес, підбадьорює учасників, допомагає у формулюванні думок та попереджує можливість виникнення критики;
- на п'ятому етапі групи об'єднуються для спільної роботи. Секретарі кожної групи зачитують думки, внесені до „банку ідей” на попередньому етапі, а решта учасників фіксує думки, що спали їм на думку під час прослуховування;
- на наступному етапі всі ідеї класифікуються за категоріями



інформації та піддаються колективному аналізу;

- останній етап передбачає обговорення отриманих в процесі мізкового штурму вражень, висловлення зауважень і побажань.

Метод мізкового штурму має свої незаперечні переваги: чітка та ефективна процедура проведення, що забезпечує максимальне включення в обговорення проблеми всіх учасників; простота методу не вимагає застосування спеціального високотехнологічного обладнання або тривалого навчання; в процесі обговорення проблеми в даному руслі досягається вихід за межі стандартного мислення та формується критичне мислення.

Разом з цим багато з цих переваг мають і зворотній бік — високий рівень залученості позбавляє особистої відповідальності за процес перебігу обговорення, а відсутність готовності членів групи виробляти ідеї може призвести до абсолютної неефективності методу. Також слід пам'ятати, що мізковий штурм є лише етапом у процесі вирішення проблеми і тому не може виступати єдиним методом психолого-педагогічного впливу.

**Сюжетно-рольова гра** дозволяє розширити соціальний досвід людини шляхом розігрування неочікуваної ситуації, в якій учаснику тренінгу пропонується прийняти певну роль, а потім виробити спосіб конструктивного завершення проблемної ситуації. Рольові ігри зарекомендували себе як один із дієвих психолого-педагогічних механізмів формування навичок поведінки, що можуть бути перенесені у практичне життя. Оскільки застосування рольової гри передбачає наявність в учасників навичок участі у психолого-педагогічному тренінгу і готовність виконувати запропоновані ролі, впровадження даних вправ доцільніше в середині курсу.

Ефективність застосування сюжетно-рольової гри в психолого-педагогічному тренінгу забезпечується дотриманням таких принципів її організації та проведення:

- на першому етапі слід ретельно спланувати роботу групи, обрані ситуації повинні бути максимально наближені до реальності, що дозволяє значно підвищити ефективність тренінгу;
- безпосередньому проведенню гри повинна передувати коротка теоретична частина, що дало змогу учасникам глибше вникнути в суть проблемної ситуації та застосувати на практиці отриману інформацію;
- учасникам гри слід надати детальну інструкцію, що опише всі аспекти розігрованої ситуації, але не ставить вузьких рамок для виконання ролей згідно із власними уявленнями про спосіб дій у даній ситуації, доречно наголосити на важливості демонстрації не акторських здібностей, а саме поведінки в запропонованій ситуації;
- безпосереднє розігрування ситуації, метою якого є виявлення конструктивних шляхів вирішення проблеми;

- обговорення вражень від проведеної гри, з'ясування досягнутих результатів для учасників групи.

Беззаперечною перевагою даного методу є швидке й ефективне набуття нового досвіду. Засвоєння нових знань і навичок супроводжується позитивними емоціями і ці переживання довго зберігаються в пам'яті. Рольова гра дозволяє учасникам краще зрозуміти мотиви поведінки і відчуття інших людей в певних ситуаціях, сприяє розвитку уміння оцінювати передумови поведінки інших людей. Засвоєння нових форм поведінки під час рольової гри відбувається в безпечних умовах, існує можливість „приміряти” на себе її різноманітні варіанти і вибрати той спосіб вирішення проблеми, який відповідає як проблемній ситуації, так і соціально-психологічним характеристикам особистості.

До недоліків цього методу можна віднести деяку штучність створеної ситуації, що може знизити цінність гри, можливість легковажного ставлення з боку учасників. Необхідна налаштованість учасників тренінгу на повноцінну участь у грі, готовність „розкритися”, що забезпечується наявністю почуття емоційного комфорту в групі.

**Семінар** - залишається невід'ємною частиною вузівської навчально-виховної програми, який доречно використовувати в програмі психолого-педагогічного тренінгу. Семінар передбачає попереднє самостійне оволодіння певним об'ємом знань з наступним обміном інформацією, який здійснюється через повідомлення і їх подальше обговорення членами групи. Особливим видом семінарських занять виступає так званий „сократівський семінар”, який сприяє розвитку критичного мислення, виробленню різноманітних точок зору та спонукає студентів до самостійного пошуку матеріалу. Проте успішність такого заняття значною мірою залежить від рівня знань учасників, а рівень включеності в роботу групи менш активний, ніж в попередніх методах психолого-педагогічного впливу.

Підсумовуючи вищесказане, ми стверджуємо, що система вищої освіти володіє значним психолого-педагогічним потенціалом і покликана здійснювати свою соціальну роль в наступних напрямках:

- організація цілеспрямованої виховної роботи по сприянню політичній соціалізації молодих людей;
- координування діяльності молодіжних організацій, спрямованої на розвиток політичної та громадянської культури, самоуправління та соціальної активності;
- розробка концепції формування студента як громадянина України, що спрямована на розвиток різнобічних інтересів особистості, формування її здібностей, творчого потенціалу та цілеспрямованості;
- створення умов для самовиховання та саморозвитку особистості на основі академічної свободи, наданої вузам.

Запропоновані нами підходи модернізації навчально-виховного

процесу з використанням психолого-педагогічного тренінгу може частково заповнити прогалини у вихованні соціально та політичної зрілої особистості, готової повноцінно функціонувати в соціально-політичному просторі України.

### **Список використаних джерел**

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М.: Изд-во Института практической психологии, 1996. - 768 с.
2. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Групповая дискуссия // Социально-психологический климат коллектива. Спецпрактикум по социальной психологии. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. - С.41-66.
3. Дембицька Н.М. Формування політичності особистості як засвоєння політичного досвіду суспільства // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. - К.: ТЛП. - 4.8. - С.82-86.
4. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. - СПб: Издательство „Альянс Дельта”, 2003. - 284 с.
5. Иванов М. Що таке „громадянська” і що таке „політична” освіта? // Політичний менеджмент. - №2. - С. 41-49.
6. Ковальчук М.А., Петровская Л.А. Проблема группового тренинга в зарубежной психологии // Вопросы психологии. - 1982. - №3. - С.140-146.
7. Ли Д. Практика группового тренинга. - СПб.: Питер, 2001. - 224 с.
8. Орлов А.Б. Карл Роджерс и современный гуманизм // Вестник МГУ. Сер. Психология. - 1990. - №2. - С.55-58.
9. Проскуріна О. Удосконалення форм соціалізації і процес становлення особистості // Політичний менеджмент. - 2003. - №2. - С.50-56.
10. Argyle M., Furnham A., Graham J.A. Social Situations. L.: Cambridge Univ. Press, 1988.
11. Osborn A.F., Applied Imagination, New York, Scribener's Sons, 1963.

The actual problems of modernization of higher educational process at the present stage of civil society in Ukraine are represented in the paper. The author pays attention to the feasibility of using elements of psycho-pedagogical training in teaching process in the field of social and political sciences, and justifies the feasibility of their use.

**Keywords:** modernization, competence, brain storming, discussion, narrative role-play, workshop.

*Отримано 25.01.2010*

УДК 37.013.(075)

*Г.І. Поставка*

## **МІСЦЕ АРТПЕДАГОГІКИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ВНЗ**

Стаття присвячена обґрунтуванню важливості вивчення основ артпедагогіки соціальними педагогами у період вузівського навчання. Автор стверджує, що у професійній діяльності соціального педагога істотним й доцільним є використання принципів, методів та прийомів артпедагогіки і доводить необхідність не лише включення до змісту професійно-орієнтованих навчальних дисциплін основних положень артпедагогіки, а й вважає за доцільне запровадження до навчальних планів підготовки соціальних педагогів у ВНЗ спекурсу „Основи арт педагогіки”.

**Ключові слова:** артпедагогіка, соціальний педагог, професійна підготовка, технології соціально-педагогічної діяльності, навчальні програми.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Реальна й перспективна область професійної діяльності соціального педагога надзвичайно широка та різнопланова і залежить від об'єкта, на який вона спрямована. Вона поширюється на усі вікові категорії дітей та дорослих; здійснюється у різних сферах їх життя (навчання, праця, дозвілля, спілкування), забезпечує взаємодію всіх інститутів соціалізації, активізацію виховних функцій суспільства, сім'ї та особистості. В арсеналі роботи соціального педагога виділяють ключові соціальні технології - соціальна діагностика, соціальна адаптація, соціальна профілактика, соціальний контроль, соціальна опіка (патронаж), соціальна реабілітація, соціальне забезпечення, соціальна терапія, соціальне консультування [2, с.29]. Тому підготовка соціальних педагогів передбачає засвоєння ними значного обсягу фахових знань та умінь, адже саме оволодіння технологіями соціально-педагогічної роботи у процесі вузівського навчання визначає ефективність їх подальшої професійної діяльності. Професійна компетентність соціального педагога включає в себе не лише знання й уміння з професійно-зорієнтованих дисциплін, а й володіння основними положеннями суміжних наук, зокрема - артпедагогіки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** В контексті нашого дослідження особливий інтерес складала наукові праці, присвячені розкриттю

концептуальних засад професійної підготовки соціальних педагогів (О.В. Безпалько, О.І. Гура, Н.В. Заверико, А.И. Капська, Н.В. Кічук, Л.І. Міщик, А.В. Мудрик, Р.В. Овчарова, В.А. Поліщук, С.Я. Харченко та ін.). Вартісними вважаємо роботи, що розкривають організаційно-педагогічні засади художньої творчої діяльності (І. Глінська, М. Кириченко, С. Коновець, В. Кузін, Б. Йменський, О. Олексюк, М. Ростовцев, М. Солом'яний, О. Шевнюк); гармонізуючого впливу мистецтва на особистість (Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, Л.С. Виготський, В.О. Сухомлинський, Д.Б. Кабальєвський, Б.М. Йменський). Ідеї використання музики в процесі соціальної адаптації дітей та підлітків, профілактиці та корекції різних форм дезадаптації містяться у працях російських учених Г.С. Голошумової, С.А. Ермолової, В.І. Петрушина, Г.С. Тараскіної. В контексті проблеми суттєвими вважаємо дослідження в галузі арттерапії та артпедагогіки, орієнтовані на виявлення можливостей мистецтва у подоланні тривожності, агресивності, комунікативних утруднень у дітей та підлітків, розвиток їх особистісного потенціалу (Л.С. Брусиловський, Т.О. Добровольська, Л.И. Комісарова, Л.Д. Лебедева, І.Ю. Левченко, Е.А. Медведєва, Н.Ю. Сергєєва). Дані наукові публікації свідчать на користь того, що дослідження впливу мистецтва на особистість як різновиду соціально-педагогічної терапії є актуальним теоретико-практичним напрямком сучасної науки. Його важливим аспектом є підготовка соціальних педагогів до виконання своїх професійних функцій, зокрема, використовуючи методи, прийоми та засоби артпедагогіки.

**Формулювання цілей статті.** Таким чином, метою статті визначено з'ясування місця та ролі знань з артпедагогіки у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** З погляду реалізації основних механізмів та динаміки професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця, формування готовності до професійної діяльності й подальшого фахового зростання найбільш важливим є етап професійної підготовки у ВНЗ. На цьому етапі визначальним є формування у студента позитивного ставлення до себе як до майбутнього фахівця, професійної самоідентичності, усвідомленого сприйняття цінностей соціально-педагогічної діяльності, готовності до виконання професійних обов'язків. Ефективність професійної підготовки соціальних педагогів у ВНЗ зростає за умов впровадження інноваційних технологій навчання, оптимального поєднання теоретичного й практичного компонентів професійної підготовки; залучення студентів до науково-дослідної діяльності і практики соціально-педагогічної роботи [3, с.22]. Змістовий компонент професійної підготовки, а саме - оптимальний добір та поєднання

фундаментальних й професійно-зорієнтованих дисциплін, предметів спеціалізації забезпечить майбутньому фахівцю можливість ефективного виконання професійних обов'язків. Зважаючи на широкий спектр функцій соціального педагога, збагачення його професійної компетентності шляхом уведення в навчальні плани підготовки суміжних з соціальною педагогікою дисциплін, - є викликом і потребою часу й практики.

Однією з таких дисциплін є артпедагогіка, яка розглядається науковцями як галузь наукового знання, ґрунтована на синтезі педагогіки й мистецтва, що забезпечує розробку теорії та практики педагогічного корекційно спрямованого процесу художнього розвитку дітей, частіше - з вадами розвитку; формує основи художньої культури особистості через мистецтво та художньо-творчу діяльність. Її суть полягає у вихованні, навчанні та розвитку засобами мистецтва осіб з обмеженими можливостями, формуванні у них основ художньої культури та оволодінні практичними навичками різних видів художньої діяльності. Для соціального педагога важливо знати основні функції артпедагогіки - культурологічну, освітню, виховну та особливо корекційну, реалізація якої сприяє профілактиці, корекції та компенсації недоліків й вад розвитку. Артпедагогіка дозволяє розглядати в рамках спеціальної освіти не лише художнє виховання, а й усі компоненти корекційно-розвиваючого процесу засобами мистецтва та формувати основи художньої культури дитини з вадами та проблемами розвитку [5, с.16]. Крім того, серед завдань артпедагогіки - сприяння соціальній адаптації засобами мистецтва, що робить ширшим спектр її впливу на особистість (дезадапованих дітей та підлітків, молоді з девіантною поведінкою та ін.).

Принципи артпедагогіки - це синтез загальнопедагогічних (цілеспрямованості, цілісності й неперервності; гуманістичної спрямованості педагогічного процесу; принцип соціально-особистісного розвитку; єдності виховного впливу сім'ї, освітніх установ, колективу та громадських організацій), спеціальних корекційно-педагогічних (принцип педагогічного оптимізму; єдності діагностики й корекції розвитку; ранньої педагогічної допомоги; корекційно-компенсуючої спрямованості навчання й виховання; соціально-адаптуючої спрямованості освіти; особистісного-орієнтованого підходу у вихованні й навчанні; диференційованого й індивідуального підходу в колективному навчанні; принцип урахування вікових особливостей дитини; комплексного використання методів та прийомів корекційно-педагогічної діяльності; принцип необхідності спеціального педагогічного керівництва) та принципів художньо-естетичного розвитку (загальності й обов'язковості художньо-естетичного розвитку; наукового підходу до художньо-естетичного розвитку дітей з

проблемами; тісного взаємозв'язку художньо-естетичної діяльності дітей з оточуючим світом, мистецтвом; комплексного підходу до художнього розвитку дітей з проблемами засобами різних видів мистецтва; принцип художньо-корекційного впливу), що відповідають основним завданням соціальної, спеціальної та корекційної педагогіки [1, с.54-60]. Відбір та поєднання методів артпедагогіки, які традиційно поділяють на методи виховання й навчання, з одного боку, повинні максимально сприяти художньо-естетичному розвитку, а з іншого - відповідати особливим освітнім потребами дітей й специфіці корекційно-педагогічної роботи. Ця обставина значною мірою утруднює роботу соціального педагога, який мусить майстерно володіти технологіями художньо-корекційного розвитку, мати достатні знання з артпедагогіки, спеціальної педагогіки та інших дисциплін, постійного розвивати власний творчий потенціал.

У практиці соціально-педагогічної роботи активно використовуються методи терапевтичного впливу, зокрема, й терапія засобами мистецтва - арттерапія. Існує декілька варіантів цього методу: використання існуючих творів мистецтва через їх аналіз й інтерпретацію клієнтами; спонукання клієнтів до самостійної творчості; використання творів мистецтва і самостійна творчість клієнтів; творчість самого фахівця, спрямована на взаємодію з клієнтом [2, с.89]. У роботі з різними категоріями дітей та дорослих соціальний педагог активно використовує бібліотерапію, казкотерапію, логотерапію, лялькотерапію, музичну й танцювальну терапію, психогімнастику, епістолярну терапію. Усі ці обставини свідчать на користь необхідності вивчення основ артпедагогіки соціальними педагогами у ВНЗ для ефективної професійної діяльності у майбутньому.

Аналізуючи навчальні програми циклу дисциплін професійно-орієнтованої підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” за спеціальністю „Соціальна педагогіка”, укладені викладачами профільних кафедр різних вузів України [4], констатуємо, що у програмах, з одного боку, детально представлені усі напрями, технології, форми та методи соціально-педагогічної діяльності, у яких доцільно використовувати знання з артпедагогіки, а з іншої, вони не містять конкретних знань з цієї галузі педагогіки. У вузах України викладаються дисципліни, у змісті яких висвітлюються питання з основ артпедагогіки та арттерапії, як от - „Соціально-психологічна реабілітація засобами музики”, „Основи казкотерапії”, „Психолого-педагогічна терапія”, „Прикладні методи у соціальній роботі”.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Отже, артпедагогіка - це напрям у педагогіці, який інтегрує знання з мистецтва, психології, психотерапії й

педагогіки, необхідні для теоретичного осмислення процесу особистісного, культурного, художньо-естетичного розвитку вихованця, спрямованого на формування всебічно розвиненої особистості через мистецтво й художньо-творчу діяльність та забезпечує формуючий вплив на процеси розвитку, виховання, навчання й корекцію засобами мистецтва. У професійній діяльності соціального педагога виправданим є використання основних положень, принципів, методів та прийомів артпедагогіки, тому у процес його вузівської підготовки доцільно, на нашу думку, включити навчальну дисципліну „Основи арт педагогіки”, розробивши її зміст, зважаючи на подальшу спеціалізацію випускника.

#### **Список використаних джерел:**

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: [учеб. для студ. сред. и высш. учеб. заведений] / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Издательский центр „Академия”, 2001. - 248 с.
2. Завацька Л.М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навч. посібник / Л.М. Завацька. - К.: Видавничий Дім „Слово”, 2008. - 240 с.
3. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В.А. Поліщук. - Тернопіль, 2006. - 44 с.
4. Соціальна педагогіка: збірник програм для підготовки бакалаврів / [С.П. Архипова, О.В. Безпалько, І.М. Богданова, В.О. Гуріч, Л.М. Завацька, Н.В. Заверико та ін.]. - Чернівці, 2009. - Т.1. - 344 с.
5. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. І.Д. Звереві]. - К.: Центр учбової літератури, 2008. - 336 с.

Article is devoted to consideration of artpedagogic social studies teachers. The author reveals the principles and methods artpedagogic, which uses a social teacher in their work. The author proves the need for a new school subject „Fundamentals artpedagogic and art therapy”.

Keywords: artpedagogic, social teacher, professional training, technology and social and educational work, the training program.

*Отримано 28.01.2010*



УДК 37.013. 42:06.011:061. 213

*Л.І. Романовська*

## **РОЛЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНИХ ДИТЯЧИХ ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАНЬ**

У даній статті розглядається проблема розробки і створення системи соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань, зокрема, особлива увага приділена місцю і ролі майбутніх учителів у реалізації проекту зазначеної підтримки. Наводяться дані проведеного формувального експерименту, суть якого полягала у залученні студентів педагогічних вузів України до роботи з членами дитячих громадських об'єднань, визначені проблеми і перспективи даної форми соціально-педагогічної роботи.

**Ключові слова:** соціально-педагогічна підтримка, дитячі громадські об'єднання.

Реалії сьогодення вимагають від активу дитячих громадських об'єднань постановки і розв'язання нових соціально-педагогічних завдань, пошуку як більш ефективних форм залучення дітей і підлітків до дитячих спілок, так і вдосконалення внутрішньоспілкової роботи з ними. На порядок денний поставлено, питання необхідності удосконалення діяльності як самих дитячих організацій, так і форм їх взаємодії з навколишнім соціальним середовищем. Тому особливо актуальною постає проблема комплексного педагогічного осмислення сутності соціальної і виховної роботи дитячих громадських об'єднань, розробки теорії і практики соціально-педагогічної підтримки їхньої діяльності. А значить, актуалізується і проблема розробки методології нових підходів до організації наукових досліджень щодо вивчення ефективності педагогічного впливу дитячих громадських об'єднань як на своїх членів, так і на все підростаюче покоління. У зазначеному контексті важливо організувати соціально-педагогічну підтримку діяльності дитячих спілок, залучити до цієї роботи не лише соціальних педагогів, а й діючих та майбутніх учителів. Отже, виникає необхідність насамперед теоретичного осмислення категорії „соціально-педагогічна підтримка”.

Щоб зрозуміти положення поняття „соціально-педагогічна підтримка” в загальній системі категоріального апарату соціальної педагогіки, необхідно розглянути уявлення різних науковців про зазначену дефініцію.

У малій енциклопедії з соціальної педагогіки зазначається, що серед пріоритетних завдань соціально-педагогічної діяльності є і завдання по „наданню соціальної, психологічної, педагогічної підтримки та допомоги особистості” [8, с.265].

О. Газман уявляє педагогічну підтримку як процес розробки спільного з дитиною проекту її життєдіяльності, уточнення її власних інтересів, цілей діяльності, можливостей і шляхів подолання перешкод у навчанні, спілкуванні з батьками, ровесниками На його думку, педагогічна підтримка - це діяльність педагога, спрямована на стимулювання саморозвитку, самовиховання учня як індивідуальності [2].

Т. Анохіна під педагогічною підтримкою розуміє підбір і використання системи педагогічних засобів, реалізація яких забезпечує допомогу учням у самостійному індивідуальному виборі своєї поведінки, у подоланні перешкод самореалізації в початковій, комунікативній, творчій і дозвілєвій діяльності [1].

На нашу думку, головне, що відрізняє педагогічну підтримку від соціально-педагогічної - це, по-перше, значно ширший діапазон функціонування останньої, і, по-друге, значні відмінності у функціональному призначенні й застосуванні. Це підтверджує і аналіз уявлень науковців про зазначені дефініції.

Так, зокрема, Л. Діханова стверджує, що „соціально-педагогічна підтримка діяльності суб’єктів соціального виховання, як різновид професійної роботи соціального педагога, здійснюється останнім часом в різних освітніх та інших виховних установах, організаціях, об’єднаннях, в яких перебуває дитина та спрямовується на стимуляцію її позитивної поведінки, саморозвиток, формування ціннісних орієнтацій” [3, с. 146].

На думку О. Козлової, „соціально-педагогічна підтримка особистості полягає в створенні необхідних умов для позитивно спрямованої соціалізації. Соціально-педагогічну підтримку слід розуміти як комплекс заходів, що створюють можливість оптимізувати процеси освіти, навчання і виховання підростаючого покоління” [4, с.92].

Л. Кулікова вважає, що „соціально-педагогічна підтримка - це особливий вид педагогічної діяльності, спрямованої на впорядкування дій різних суб’єктів соціальних і виховних впливів на особистість” [5, с.64].

Аналізуючи ціннісно-цільові орієнтації соціально-педагогічної діяльності Г. Філонов, зокрема, стверджує, що „соціально-педагогічна підтримка - це система певних дій, об’єднаних необхідністю оптимізувати взаємодію кількох суб’єктів соціалізації з метою створення сприятливого середовища для формування особистості” [9, с.87].

Л. Оліференко акцентує увагу на тому, що „соціально-педагогічна підтримка, це, по-перше, допомога з боку вчителів, соціальних педагогів конкретному підлітку у подоланні ним особистісних проблем, і, по-друге, це послідовна робота державних органів влади і управління, а також недержавних організацій, спрямована в цілому на створення

організаційних, правових і соціальних умов для повноцінного розвитку і формування молодого покоління” [6,с.211].

Задамо собі питання; А яку, власне кажучи, роль повинна відігравати соціально-педагогічна підтримка діяльності дитячих громадських об'єднань? На нашу думку, ця роль повинна полягати насамперед у піднесенні ефективності роботи зазначених структур. Виходячи із даної позиції вважаємо, що одним з важливих теоретичних питань, правильне розв'язання якого безпосередньо впливає на визначення шляхів практичного впливу на ефективність спільної діяльності членів дитячих спілок, є питання про методи і форми організації соціально значущої і суспільно корисної діяльності цих формувань. Вирішення зазначеної проблеми необхідно починати з визначення критеріїв і показників реальної діяльності дитячих громадських об'єднань. Ці критерії і показники, на нашу думку, складають необхідні і достатні ознаки для різносторонньої оцінки успішності роботи дитячого громадського об'єднання, враховуючи як суму індивідуальних досягнень кожного члена об'єднання, так і власне самовиховний та виховний ефект його діяльності.

Проблема критеріїв ефективності діяльності організованих структур (малих груп) активно досліджуються в соціальній психології. У працях зарубіжних психологів враховуються, головним чином, два показники роботи малих соціальних груп: *їхня продуктивність* і *задоволеність від виконаної роботи*. Ось яке визначення ефективності діяльності організованої групи наводиться в статті з журналу „Social Psychology and Modern Life”: „Ефективність групи - це міра відповідності її діяльності поставленим цілям. Є два способи оцінки цієї відповідності. Один з них домінує і пов'язаний з досягненням групи в роботі, інший - зорієнтований на оцінку того, якою мірою група задовольняє соціальні та емоційні потреби її членів” [12, с.582].

Дослідження діяльності сучасних дитячих громадських об'єднань дозволяє дійти висновку, що до критеріїв її оцінки слід віднести ступінь відповідності сутності функціонування в цілому і діяльності дитячої спілки нормам суспільної моралі і соціальних сподівань підростаючого покоління.

На практиці міру відповідності сутності і діяльності дитячої спілки нормам суспільної моралі ми оцінюємо завдяки співвіднесенню наявності чи домінуванню егоїзму чи альтруїзму її членів, через співвідношення (коефіцієнт наявності) соціально значущої і суспільно корисної діяльності із загальною масою всієї роботи спілки.

Як свідчать матеріали проведеного дослідження, діяльність дитячих громадських об'єднань здебільшого має несистематичний характер. Разом з тим акції і заходи, які проводяться, загалом відображають основні напрями змісту виховання, що і дозволяє розглядати їх в якості суб'єктів виховного і соціалізуючого впливу.

Найбільш підготовленим контингентом, який потенційно може посилити ефективність роботи зазначених формувань, є студенти педагогічних вузів і молоді учителі. Як ми виявили, у тих дитячих громадських об'єднаннях, де основну роль в організації їхньої діяльності відіграють діючі і майбутні учителі, професійна постановка їхньої діяльності знаходиться на значно вищому рівні, ніж у дитячих спілках, з якими не працюють вчителі і студенти педагогічних вузів. Це перетворює на актуальні як проблему залучення майбутніх педагогів до роботи з дитячими громадськими об'єднаннями, так і проблему співпраці суб'єктів дитячого руху і загальноосвітніх навчальних закладів.

Аналізуючи зазначену проблему, С. Харченко вказує на те, „що настав час, коли склались об'єктивні умови, які дозволяють сформулювати новий принцип виховання, що відображує сутність взаємодії школи, учителя з дитячим громадськими об'єднаннями” [10, с.13]. Розвиваючи свою концепцію, дослідник також визначив умови успішного співробітництва педагогічного колективу школи з дитячими громадськими об'єднаннями:

1. „Авторитарно-імперативні принципи організації педагогічного процесу в школі відходять в минуле. На зміну монопольному становищу школи приходять соціальна і культурна взаємодія всіх інститутів соціалізації в рамках правового суспільства.
2. З'явився, формується і розвивається новий автономний інститут соціалізації - дитячі громадські об'єднання.
3. Школа і дитячі громадські об'єднання як моделі соціалізації доповнюють один одного, зв'язуються загальною метою розвитку особистості дитини, яка знаходить своє втілення в загальних і специфічних для кожної моделі формах і методах її досягнення.
4. Сучасні наукові розробки проблеми взаємодії учителя і дитячих громадських об'єднань можуть служити науковою базою для визначення сутності цієї взаємодії на рівні педагогічної категорії” [10, с.13-14].

У цьому контексті важливо розробити систему підготовки майбутніх учителів до роботи з дитячими громадськими об'єднаннями і визначити її мету.

С. Харченко вказує, що при розробці педагогічних цілей навчання студентів обов'язково необхідно враховувати принципи ціле покладання. До них він відносить [11, с.40]:

*1. Принцип соціальної обумовленості цілей професійної освіти.*

Реалізація цього принципу в процесі підготовки майбутніх педагогів до роботи з дитячими громадськими об'єднаннями передбачає: врахування сучасної ситуації в дитячому русі (різноманітність національних дитячих громадських об'єднань і варіативність їх діяльності); врахування намагань дітей і підлітків самовизначитись і

самореалізуватися, з однієї сторони, і відсутність реальних умов та можливостей для цього.

*2. Принцип діагностичної спрямованості.*

Згідно цього принципу мета повинна формулюватися суспільною необхідністю визначення структури професійної діяльності учителя.

*3. Принцип прогностичності цілі.*

Врахування цього принципу важливе для забезпечення стабільності змісту навчання. Відносно предмету нашого дослідження можна припустити, що:

- процес інституціалізації дитячого руху в Україні і надалі буде інтенсивно розвиватися;
- підвищиться увага до дитячих громадських об'єднань з боку органів державної влади, органів самоврядування;
- буде розроблена і впроваджена система широкомасштабної державної і соціально-педагогічної підтримки їхньої діяльності.

*4. Принцип регулюючої орієнтації цілі.*

Згідно цього принципу необхідно враховувати, що мета навчання є системо утворюючим фактором у процері професійної підготовки, забезпечуючи взаємозв'язок всіх компонентів. Тому вона повинна формулюватись таким чином, щоб відповідала реальним можливостям змісту, форм і методів навчання.

Науковцями доведено, що важливим чинником пробудження інтересу студентів педагогічних вузів України до громадської роботи, виконання професійних обов'язків учителя є позанавчальна виховна робота, від якості організації та змісту якої залежить рівень творчої активності й суспільної спрямованості молодих людей.

У період переосмислення ціннісних орієнтацій, кризових явищ в суспільстві, важливе значення набуває посилення уваги до професійної підготовки майбутнього учителя, і, особливо, до його підготовки стосовно виховної роботи з учнями. До складових такої роботи ми відносимо і роботу з членами дитячих громадських об'єднань.

Однією з найбільш важливих проблем, які знаходяться в сфері інтересів нашого дослідження, є проблема участі майбутніх учителів у реалізації проекту загально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань. Проведене дослідження дає підстави вважати, що базову основу співробітництва студентської молоді, молодих учителів та учнів загальноосвітніх навчальних закладів у ролі членів дитячих спілок було започатковано ще на початку 90-х років ХХ сторіччя. За нашими спостереженнями, в цілому прослідковується багатобічюча лінія в процесі професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів в ролі педагогів-наставників дитячих спілок: вищий педагогічний навчальний заклад — дитяче громадське об'єднання — загальноосвітній навчальний заклад.

Вивчаючи участь студентів педагогічних вузів України в роботі дитячих громадських об'єднань, ми дійшли висновку, що її можна

тракувати як добровільну педагогічну за своїм характером працю, що спонукається високими гуманістично-моральними мотивами, вільну від матеріальної зацікавленості, тобто альтруїстичну, результатом якої є багатогранна суспільна користь.

Інтерес майбутніх учителів до участі в проекті реалізації соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань розуміється нами як складна інтегральна властивість особистості, яка виявляється в усвідомленому, цілеспрямованому і вільному її рішенні включитися у зазначену діяльність. Ця властивість супроводжується пізнавальною та емоційною установками особистості і спрямована на оволодіння предметом даної сфери праці.

Дослідження показало, що наявність інтересу до участі у діяльності дитячих громадських об'єднань у студентів характеризується рядом ознак. Їхнє виділення в такій складній особистісній властивості в певній мірі умовне, оскільки всі ознаки інтересу знаходяться в динаміці і розкриваються лише в мірі конкретної участі у зазначеній діяльності.

Відповідно нами визначені *прямі, побічні* і „*поведінкові*” ознаки виявлення зацікавленості студентів до даного виду діяльності. Вважаємо, що до прямих ознак відносяться ті, які характеризують властивості самого інтересу до діяльності дитячих організацій. Це зміст і характер практичної діяльності, склад мотивації і ставлення студентів до дитячих спілок і їхньої роботи.

В основу визначення побічних і „поведінкових” ознак інтересу до діяльності дитячих громадських об'єднань у студентів педагогічних вузів України були покладені функції цього феномену. Побічні ознаки характеризують соціально-психологічні властивості особистості студента (характер поглядів, ціннісні орієнтації - „диспозиція особистості” ) [7, с.93], ініціативність, спрямованість орієнтації на даний вид діяльності в процесі майбутньої професійно-творчої самореалізації як учителя.

„Поведінкові” ознаки знаходять своє відображення в соціально-педагогічній активності, характері емоційних відносин, у громадській думці членів дитячої спілки. Вони фіксувались нами в ході спостереження за участю студентів у процесі реалізації проекту соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань. Виявлення ознак досліджуваної особистісної властивості дозволило створити її рівневу характеристику. Під останньою ми розуміємо якісну характеристику і взаємодію ознак, достатньо стійких і типових як базових для формування зацікавленості до даного виду діяльності.

У ході дослідження було встановлено, що сформованість інтересу до участі у зазначеному проекті у майбутніх педагогів слід розрізняти за такими рівнями: *високий (IV), достатній або вище середнього (III), середній (II) і низький (I).*

Високий (IV) рівень сформованості інтересу до участі у проєкті соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань ми виявили у групі студентів, для яких є характерним позитивно-активне ставлення до зазначеного виду соціально-педагогічної діяльності, до самих дитячих громадських об'єднань. Члени цієї групи прагнуть до систематичної і цілеспрямованої роботи з дитячими спілками. Для студентів цієї групи домінуючими є такі типи мотивів, як „громадянський професійний обов'язок”, „потреба у самореалізації через участь у соціально значущій і суспільно корисній роботі зазначених структур”, „суспільна значущість смислу життя”, „колективістські судження” тощо. Відмінною ознакою цього рівня є відносно доскональне оволодіння необхідними педагогічними вміннями і навичками, їхнє нестандартне застосування в процесі соціально-педагогічної діяльності дитячих громадських об'єднань. За нашими спостереженнями саме студенти даної групи і після закінчення педагогічного вузу продовжують співпрацювати з дитячими громадськими об'єднаннями, залучаючи до роботи в них і учнів своєї школи.

Достатній (III) рівень позначає менш соціально зрілу, але „вище середнього” стадію сформованості інтересу до участі в соціально-педагогічній діяльності дитячих громадських об'єднань. Цей рівень характеризує студентів, які усвідомлюють соціально значущу і суспільно корисну роботу дитячих спілок як особистісно-вартісну і вкрай необхідну, як свій громадянський і професійний обов'язок. Домінують мотиви пов'язані із змістом самої діяльності, з можливостями самореалізації, самовираження у ній; „глибина” включеності в цю діяльність в значній мірі залежить від зовнішніх стимулів.

Середній (II) рівень характеризує „середній” ступінь сформованості інтересу до участі у проєкті соціально-педагогічної підтримки в тих студентів, які в цілому позитивно ставляться до дитячих громадських об'єднань, проте цілий ряд студентів зазначеної групи розглядають роботу з їхніми членами як нав'язану їм. У цілому дана група студентів намагається ухилитися від виконання цього доручення, виконує його неохоче. Разом з тим, при відповідній роз'яснювальній роботі, вони все ж її в цілому виконують.

Низький (I) рівень характеризує найнижчий ступінь участі у реалізації проєкту соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань. Ця група студентів відзначається в цілому негативним ставленням до дитячих спілок і до позашкільної виховної роботи в цілому. Представники цієї групи намагаються за будь-якої нагоди ухилитися від роботи з членами зазначених об'єднань.

Таким чином, проведені нами дослідження дозволяють дійти таких висновків:

1. Інтегральним критерієм інтересу майбутніх учителів до роботи з членами дитячих громадських об'єднань є ступінь усвідомленого

- бажання студента включитися в діяльність зазначених формувань, надати їй соціально значущого і суспільно корисного характеру.
2. Забезпечення ефективності діяльності дитячих громадських об'єднань у значній мірі залежить від активної участі в ній студентів педагогічних вузів, яка, в свою чергу, залежить від усвідомлення майбутнім учителем суспільної значущості зазначеного виду соціально-педагогічної роботи, що, на нашу думку, є важливим чинником у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Анохина Т.В. Идеи и технологии педагогической поддержки в образовании США, Великобритании, Голландии /Т. В. Анохина // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании: Материалы всерос. конф. / Под ред. О. С. Газмана. - М., 1996. - С. 16-57.
2. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы / О.С. Газман. - М.: Академия, 2003. - 320 с.
3. Диханова Л.Г. Социальный педагог, педагог дополнительного образования. Учебно-метод. пособие / Л.Г. Диханова. - Екатеринбург: ЕГУ, 1998,- 189 с.
4. Козлова О.И. Введение в теорию социального воспитания / О.Н. Козлова. - М.: Интерпракс, 1994. - 208 с.
5. Куликова Л.Н. Саморазвитие ребёнка в детской организации: психолого-педагогические возможности / Л. И. Куликова. - Хабаровск: ИПРА, 1997.-218 с.
6. Олиференко Л.Я. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства: теория и практика: дисс. ...д-ра пед. наук: 13.00.05 / Л.Я. Олиференко. - М., 2000. - 406 с.
7. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В. А. Ядова. - М., 1979. - 391 с.

This article deals with the problem of elaboration and creation of the system of social pedagogical support of children public organizations activity. Special attention is paid to the place and role of intending teacher's realization in this context. The article also deals with forming experiment that was realized by involving students from higher educational establishments into cooperation with children public organizations and identifying the perspective of such kind of work.

**Keywords:** social pedagogical support, children public organizations.

*Отримано 29.01.2010*



УДК 378.134:37.013.42

**Ю.В. Сербалюк**  
**В.І. Співак**

## **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ДО СЦЕНАРНО-РЕЖИСЕРСЬКОЇ РОБОТИ**

У статті розглянуто питання забезпечення особистісно орієнтованого навчання при вивченні курсу „Основи сценарної роботи соціального педагога”, створення умов для усвідомлення студентами необхідності власного професійного саморозвитку, формування навиків сценарної роботи.

**Ключові слова:** соціальний педагог, професійна діяльність, креативність, особистісно орієнтоване навчання, саморозвиток, масові заходи, сценарній, режисура.

Проблема якісної підготовки соціального педагога до професійної діяльності залишається на сьогодні актуальною через відносну молодість цієї професії і новизну сфери діяльності. Наше суспільство лише починає звикати до соціальних педагогів як обов'язкової і необхідної умови успішної соціалізації дитини в сучасному світі.

Соціальний педагог виступає посередником між усіма ланками соціального середовища, яке здійснює вплив на становлення особистості дитини. Така специфіка діяльності вимагає від нього розвитку необхідних професійної якостей, які забезпечать успішне здійснення функцій, передбачених освітньо-кваліфікаційною характеристикою. Проблему професійно значущих якостей соціального педагога досліджували Овчарова Р.В., Вайнола Р.Х., Тюптя О.В., Міщик Л.І., Капська А.Й., Поліщук В.А., Приходько М.І. та ін. Узагальнюючи особистісні якості, які дослідники вважають складовими готовності до професійної діяльності соціальних педагогів, виділимо ті, що найчастіше вказуються, а саме аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, комунікативні, морально-етичні, психофізіологічні, креативні. Їх можна умовно об'єднати в групи загальних якостей, що забезпечують:

- професійну поінформованість;
- доброзичливе ставлення до людей, їх проблем;
- реалізацію організаційно-комунікативних здібностей;
- морально-етичне ставлення до оточуючих;
- вміння витримувати нервово-психічні навантаження;
- адекватне відношення до себе.

У зв'язку з різноманітним полем діяльності соціального педагога, де йому доводиться мати справу не лише з різними соціальними

прошарками, проблемними сім'ями, дітьми, виховними інститутами, а й з органами державної влади, органами виконавчої влади всіх рівнів, засобами масової інформації тощо. Кожна професійна ситуація неповторна і унікальна, реагувати у якій доводиться часто миттєво і оперативно. Тому саме на формування професійно важливих особистісних якостей має бути націлена значною мірою професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів у вузі. Цьому має сприяти, на нашу думку, забезпечення особистісно орієнтованого навчання, яке створить умови для розкриття потенціалу особистості, проявів здібностей, розвитку креативності, забезпечить усвідомлення особистісної мотивації та особистої відповідальності за професійну підготовку, що створить ґрунт для самореалізації сутнісних сил особистості.

Держаними стандартами підготовки соціального педагога передбачено цілий ряд предметів, які дають можливість студентам проявити себе творчо, виявити свої схильності, уподобання, стиль, індивідуальне бачення шляхів розв'язання соціально-педагогічних проблем. Серед таких предметів - „Основи сценарної роботи соціального педагога”.

Соціальний педагог має приділяти велику увагу організації дозвілля, забезпеченню художнього, естетичного виховання дітей, виявленню творчої, обдарованої молоді. Тут ефективними формами виховання можуть стати свята, театралізовані дійства, які вноситимуть різноманітність, живу енергетику у життя мікросоціуму Діти із задоволенням прийматимуть участь у таких заходах, якщо соціальний педагог зуміє їх зацікавити, запропонувати цікавий сценарій та оригінальні форми його втілення.

Тому майбутні соціальні педагоги мають оволодіти змістом та методикою сценарно-режисерської роботи, яка включає в себе засвоєння методики створення сценарію, ознайомлення зі специфікою драматургічного дійства, оволодіння образними засобами сценічної виразності, знання особливостей побудови заходів різних жанрів, опанування побудовою репетиційного процесу, засвоєння основ режисури масових виховних та театралізованих заходів тощо.

На сьогодні практично відсутні підручники, посібники з цієї дисципліни, тому методичне забезпечення здійснюється на кафедрах творчими групами, враховуючи власний досвід та досвід і напрацювання людей, які мають відношення до створення сценаріїв та їх режисури.

При створенні навчальних програм доцільно використовувати праці вітчизняних теоретиків і практиків педагогічної та сценарної майстерності, драматургії масових театралізованих заходів, вистав, свят, масових видовищ. На Україні цей напрямок розробляли Голубцова Л.Ф., Житницький А.З., Зайцев В.П., Обертинська А.П. та ін..

Як показало наше дослідження, 48% студентів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

спеціальності „Соціальна педагогіка” до навчання у вузі приймали участь у шкільній та територіальній художній самодіяльності, знайомі з роботою на сцені, але лише 4% з них були залучені до створення сценаріїв, постановок виховних заходів, концертів, конкурсів. Жоден студент не був знайомий із закономірностями створення сценаріїв, з їх різновидами, з формами збору матеріалу, побудовою загальної композиції, не говорячи вже про визначення конфлікту чи художнього образу сценарію, прив'язку тощо. Готували сценарний матеріал і здійснювали його режисуру в основному шкільні педагоги. Це були переважно компілятивні сценарії або сценарії, що друкуються у спеціалізованих виданнях для освітніх та виховних закладів різного профілю.

Ми вважаємо, що соціальні педагоги за функціональними обов'язками мають забезпечувати проведення різноманітних масових заходів не лише за місцем навчання дітей чи у інших виховних установах, а й за місцем проживання, залучати дітей, їх батьків, сусідів до спільного корисного проведення часу. А це вимагає від них відповідної підготовки, вироблення навиків роботи сценариста, режисера, оформлювача, звукорежисера, актора, хореографа тощо. Ми намагаємось створити студентам належні умови для прояву їх здібностей, творчих нахилів, реалізації уподобань та інтересів, наголошуючи на тому, що саме за роки навчання вони мають унікальну можливість випробувати себе у різних ролях (режисер, сценарист, актор), проявити себе, побороти страх сцени, виступу на публіці, поекспериментувати у різних жанрах. Саме до комунікабельних, цікавих, креативних, різносторонньо обдарованих педагогів, які самі вміють придумати і zorganizувати захоплюючу справу і можуть нею зацікавити оточуючих, тягнуться діти і дорослі. На сьогодні соціальному педагогу, як і всім спеціалістам соціономічного напрямку, недостатньо мати лише хорошу теоретичну і практичну підготовку. Сучасні вимоги до компетентності спеціалістів передбачають наявність креативних якостей, вміння працювати в команді, самостійно знаходити шляхи вирішення професійних проблем.

Підготовка соціального педагога до сценарної діяльності не проста. По-перше, необхідно відповісти на питання, чи взагалі можна пересічну людину навчити писати сценарії. При позитивній відповіді на це питання, виникне друге - а як це зробити?

Сценарна робота - справа творча. Так само як писати книги, складати вірші, творити музику - тут без обдарованості не обійтись. Обдарованість, як ми знаємо, зустрічається рідко, однак, підтримуючи думку Житницького А.З., ми вважаємо, що навчити сценарній справі, безумовно можна, але вчитись треба, щоб „знати правила сценарної творчості, враховувати та додержуватись їх і працювати через це грамотно і професійно [2; 6]. Вивчення „Основ сценарної роботи

соціального педагога” сприятиме як виробленню навиків правильного створення сценаріїв, алей можливому відкриттю обдарованості.

Розробляючи навчальний план підготовки бакалавра за спеціальністю „Соціальна педагогіка”, ми вважали за доцільне розмістити вивчення „Основ сценарної роботи соціального педагога” на 2 курсі. Враховуючи, що студенти вже мають за плечима рік навчання у вузі, пройшли період адаптації, ми намагаємось їх більше залучати до організації масової роботи на факультеті, більш активній участі у студентському самоуправлінню, волонтерській діяльності. Ознайомлення з теорією і практикою сценарної роботи стає студентам у великій пригоді, так як їх незабаром чекатиме активна практика - літня педагогічна та навчально-технологічна у навчально-виховних закладах.

Здійснюючи вивчення дисципліни ми намагаємось побудувати її на принципах особистісно орієнтованого навчання, яке на думку дослідників (Богданова І.М., Бойко А.М., Євдокимов В.І., Підласий І.П., Пехота О.М., Приходько М.І., Стрельніков В.Ю., Фурман А.В. та ін.) передбачає:

1. визнання студента рівноправним суб'єктом навчальної діяльності, самоцінною особистістю з власним досвідом, можливостями, потребами, інтересами;
2. суб'єктивний досвід студента є відправною точкою його взаємодії з викладачем, джерелом власного розвитку;
3. індивідуалізація навчання, врахування своєрідності, рівня розвитку, можливостей особистості студента, пріоритет його потреб, інтересів і побудова відповідних ефективних методик;
4. можливість вибору форм, дидактичних засобів і відповідальність за зроблений вибір;
5. забезпечення позитивної мотивації до навчання, потреби в особистісному зростанні, діяльності на власних особистісних цінностях;
6. створення рефлексивного середовища, контроль за власним розвитком, становленням;
7. співпраця, співтворчість, співдружність викладача і студента на основі духовно-морального єднання;
8. атмосфера психологічного комфорту, створення ситуації успіху.

На перших зустрічах з цієї дисципліни ми виявляємо суб'єктивний досвід студентів по створенню сценаріїв масових заходів, участі у них. Як уже зазначалось, цей досвід не такий уже і значний, а частина студентів взагалі такого досвіду не має, окрім глядацького. Запропонована термінологія з курсу (авансцена, апофеоз, буфоната, архітектоніка, експозиція, наскрізна дія, компіляція, сценарний конфлікт, мізансцена, сценарний хід тощо) для частини студентів є не знайомою, або знайомою лише приблизно. Обговорення студентами власного досвіду, оцінка ролі і значення вмінь соціального педагога щодо організації виховних та масових театралізованих заходів приводить до думки про важливість предмету у їх професійному

становленні та особистісному зростанні. Здійснюючи рефлексію власного досвіду і можливостей у цій царині професійної діяльності, студенти визначають, чого їм бракує, над чим потрібно попрацювати, у чому спробувати свої сили. Створення такого рефлексивного середовища дає можливість запустити потужне джерело саморозвитку - невідповідність між потребами і можливостями.

Поставивши суб'єктивний досвід відправною точкою нашої взаємодії зі студентами, враховуючи їх можливості, потреби, інтереси визначаємо спільно основні завдання та зміст курсу „Основи сценарної роботи соціального педагога”, розглядаємо можливі варіанти послідовності засвоєння змістового матеріалу. Зазначений підхід дає можливість забезпечити ще одну умову особистісно орієнтованого навчання - визнання студента повноправним суб'єктом навчальної діяльності (суб'єкт-суб'єктні відносини), забезпечення співпраці, співтворчості, співдружності викладача і студента, їх рівноправну участь у планування навчального процесу.

Основними компонентами змісту навчального предмету визначаються різновиди сценаріїв, етапи роботи над сценарієм, методики збору матеріалу та створення сценарного плану, визначення конфлікту сценарію, сценарного ходу, прив'язки сценарію, особливості створення сценаріїв різних жанрів жанри та особливості їх монтажу, режисерська робота над сценарієм, репетиційний процес, технічне оформлення заходу.

Студенти отримують можливість, враховуючи власні інтереси та уподобання, вибрати жанр, тематику заходу, працювати самостійно за власним графіком, що є особистісною мотивацією та індивідуальною траєкторією навчального процесу для кожного студента.

На практичних, лабораторних заняттях здійснюються обговорення ходу роботи над сценаріями, труднощів, досягнень, наробок. Обмін досвідом, рефлексія посилюють особистісну значимість засвоєння матеріалу, вироблення вмінь, навичок роботи над сценарієм, збору документального матеріалу тощо.

Найбільше викликає труднощі у студентів творчий процес, пошук цікавих самостійних шляхів сценарної роботи. Дуже великою є спокуса, особливо на перших порах, використання готових сценаріїв, які у достатній мірі в спеціалізованих виданнях, мережі Інтернет. Однак, самі студенти швидко розуміють, як можна відрізнити творчу роботу від скопійованої або калькованої. Тут важливо, щоб студенти відчули ситуацію успіху і почуття задоволення від власної творчої праці, від її результатів. Тільки схвальна оцінка, підтримка саме творчої діяльності, співдружність викладача і студента, усвідомлення практичної значимості власної роботи стимулюватиме професійний саморозвиток особистості.

Студенти отримують за роки навчання і можливості для реалізації своїх сценаріїв, пробують себе як сценаристи, актори, ведучі. Звичайно,

перші сценарії більшості студентів назвати професійним важко, але таким чином вони отримують неоціненний досвід творчості, який у майбутньому допоможе їм у повному обсязі реалізувати себе як професіонала.

Підготовка соціальних педагогів до професійної діяльності - справа досить різнопланова, як різноплановою є і діяльність цього спеціаліста. Включення у програму підготовки предметів, що націлені на особистісний розвиток, на формування професійно значимих якостей сприятиме, безумовно, більш якійсній підготовці спеціаліста. Відхід від традиційної освітньої парадигми до парадигми особистісно орієнтованої має знаходити підкріплення у щоденній роботі по створенню особистісно орієнтованого освітнього середовища у вищих навчальних закладах. Тому метою подальших наших досліджень має стати вдосконалення методики, навчально-методичної бази викладання такого нестандартного творчого предмету як „Основи сценарної роботи соціального педагога”.

#### **Список використаних джерел**

1. Вайнола Р. Кредитно-модульна система організації навчально-модульного процесу як чинник особистісного розвитку майбутнього соціального педагога // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 363. Педагогіка і психологія. - Чернівці: Рута, 2008. - 208 с. - С. 3-9.
2. Житницький А.З. Драматургія масових театралізованих заходів. Навч. посіб.-Х.: Тимченко, 2007. - 128 с.
3. Обертинська А.П. Основи теорії драми та сценарної роботи майстерності: Навч. посіб. - К.: Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2002. - 132 с.
4. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти. Монографія / За ред. Н.Т. Ничкало. - Тернопіль: ТНПТ, 2006. - 424 с.
5. Приходько М.І. Особистісно-орієнтована підготовка соціального педагога та працівника - нова парадигма дослідження соціальної педагогіки // Психологія та соціальна робота, 2007. - № 3. - С.20-26.

This article is dealt with the question of self-oriented studying support during the course „Principles of social pedagogue’s scenario work”, condition creation for perceiving by students of importance of their own professional self-development, formation of scenario work skills.

Keywords:social pedagogue, professional work, creation, self-oriented studying, self-development, mass actions, scenario, action producing.

*Отримано 30.01.2010*

УДК 37.025: 378: 37.013.42

*Л.П. Сокольська*

## **ВИКОРИСТАННЯ ДЕЯКИХ АКТИВНИХ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРАКТИЦІ РОБОТИ З МАЙБУТНІМИ СОЦІАЛЬНИМИ ПЕДАГОГАМИ**

У статті розглядаються деякі сучасні активні та інтерактивні методи навчання та обґрунтовується доцільність їх використання в роботі вищої школи в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів.

**Ключові слова:** методи навчання, підготовка, вища школа.

**Постановка проблеми та її актуальність.** В теперішній час як педагогічним колективам, так і батьківській громадськості немає необхідності пояснювати важливість діяльності соціального педагога та його місце в реалізації навчально-виховного процесу в освітніх закладах України. Згідно нормативно-правової бази професійної діяльності соціального педагога в закладах освіти (Закон України „Про освіту”, „Положення про психологічну службу системи освіти України” і т.д.) його функціональні обов’язки є багатограними та різноманітними, що вимагає засвоєння майбутніми фахівцями в період навчання не тільки необхідних знань, але й засобів дії; формування в них аналітичних, прогностичних, проєктивних, рефлексивних, комунікативних, організаторських умінь; здатності до творчості та ініціативи. Тому сьогодні актуальною є проблема підготовки фахівця в сфері соціальної педагогіки, професійний рівень якого відповідав би вимогам часу, а звідси проблема удосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах України, який би забезпечував розвиток самодостатньої творчої особистості кожного студента та високий рівень його професійної підготовки.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема удосконалення навчально-виховного процесу - одна з таких, що найбільше привертає увагу науковців, адже, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, вітчизняні та зарубіжні педагоги, психологи, методисти розглядають різні її аспекти: зміст освіти (Бабанський Ю.К., Подласий І.П. та ін.), шляхи активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається (Щукіна Г.І., Махмутов М.І. та ін.), використання нових технологій в освіті (Альтшуллер Г.С., Біблер В.С., Курганов С.Ю. та ін.), засоби, форми, методи навчання та їх співвідношення (Скаткін М.Н., Смолкін А.М., Зверев І.Д. і т. д.) та інші. Однак не зважаючи на значний

інтерес до цього питання з боку багатьох фахівців, проблема залишається досить актуальною.

**Мета статті** - розглянути деякі сучасні активні та інтерактивні методи навчання та обґрунтувати доцільність їх використання в роботі вищої школи з майбутніми соціальними педагогами.

**Виклад основного матеріалу.** Одним з дієвих напрямів підвищення ефективності освітнього процесу в сучасній вищій професійній школі, розвитку творчої особистості студента є реалізація таких принципів, як принцип розвитку особистості та принцип активності у засвоєнні ними знань, умінь та навичок, що забезпечується завдяки використанню певних технологій, в першу чергу, активних та інтерактивних методів навчання. Однак відомо, що будь-які технології не в змозі „самі собою” навчити будь кого. Подібне створюється тільки подібним: знання, моральні риси, особливості психологічного та інтелектуального сприйняття мимовільно передаються від викладача студенту. Не менше, як свідчить практика, це стосується і володіння активними та інтерактивними методами і прийомами (як складовою методів) навчання. З одного боку, завдяки їх використанню освіта набуває діяльнісного характеру, розвиває прагнення майбутніх фахівців до самостійної діяльності, привчає їх до самостійного вирішення проблем та прийняття рішень, з іншого - навчає використовувати вищезазначені методи в практиці роботи.

Є автори, які ставлять знак рівності між активними та інтерактивними методами, але більшість науковців вважає, що між ними існує різниця.

Активні методи визначають як форму взаємодії учнів (студентів) та вчителя (викладача), при якій обидві сторони взаємодіють одна з одною під час заняття, і ті, хто навчається, є не пасивними слухачами, а активними учасниками навчально-виховного процесу, тобто викладач та студенти мають рівні права.

Використання інтерактивних методів („inter” - взаємний, „act” — діяти) дозволяє взаємодіяти, знаходитись в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь. Тобто, на відміну від активних методів, інтерактивні орієнтовані на ширшу взаємодію студентів не тільки з викладачем, але і один з одним, і на домінування їх активності в процесі навчання. Місце викладача на інтерактивних заняттях зводиться до того, щоб спрямовувати діяльність студентів на досягнення поставленої мети. Деякі науковці, наприклад, Джонсон Д., Фокін Ю.К., акцентують увагу на тому, що важливою відмінністю використання саме інтерактивних методів є можливість під час виконання інтерактивних вправ і завдань не стільки закріплювати вивчений матеріал, скільки вивчати новий.

Отже, інтерактивні методи можна розглядати як найбільш сучасну форму активних методів. Адже і для одних і для інших є характерним:



відношення викладача до студента як до себе рівного; не передача інформації як незаперечної істини, а самостійне „будівництво” знань студентом методом критичного відношення до існуючих відомостей та самостійного вирішення творчих завдань; плюралізм думок, підходів, поважне відношення до варіантів висловлювань інших учасників заняття; основними формами роботи є індивідуальна, робота в парах, робота в групах.

Серед основних видів активних та інтерактивних методів традиційно визначають: *групову дискусію* (колективне визначення проблеми згідно задалегідь обговорених правил); *аналіз конкретних ситуацій* (аналіз підготовленої ситуації з метою знаходження оптимального рішення); *ділові ігри* (розглядаються проблемні ситуації без співвідношення з конкретними особистостями, до уваги приймаються лише конкретні ролі учасників ситуації), *рольові ігри* (враховуються характерологічні особливості конкретних учасників теми, що обговорюється).

Однак, як показала власна науково-педагогічна практика, в роботі з майбутніми соціальними педагогами, є сенс використовувати і інші види активних та інтерактивних методів.

Методами творчої активізації навчальної діяльності, які націлені на розвиток творчої уяви та мислення особистості для вирішення нестандартних завдань, є методи ТВВЗ (теорія вирішення винахідницьких завдань), теорії, яка була запропонована Г.С. Альтшуллером ще в 50-х роках минулого століття і сьогодні розвивається і доповнюється його учнями та соратниками.

Введення елементів даної теорії, а саме знайомство з її авторськими методами під час вивчення соціальними педагогами навчальних предметів професійно-практичного циклу, не тільки впливає на розвиток особистості студента, а й безпосередньо готує його до практичної діяльності в закладах освіти як з дітьми, так і з батьками і з педагогічним колективом, що в цілому багатократно підвищує ефективність занять. Метод мозкового штурму, метод фокальних об'єктів, метод моделювання маленькими чоловічками, метод синектики та інші альтшуллеровські методи з успіхом можуть використовуватись як при вивченні різних дисциплін, так і при вивченні різного навчального матеріалу: і теоретичного, і практичного.

Так, наприклад, за допомогою використання на практичних заняттях з курсу „Робота соціального педагога в закладах освіти” метода синектики (грец. *зупеЙіке* - об'єднання різнорідних елементів) можна підготувати студентів до проведення роботи з дітьми, спрямованої на пошук творчих рішень шляхом необмеженого тренування уяви і об'єднання несумісних елементів, а завдяки, наприклад, знайомству з методами моделювання маленькими чоловічками та методом фокальних об'єктів на практичних заняттях з курсу „Технологія роботи соціального

гувернера” навчити майбутніх соціальних педагогів, з одного боку, відповідати на тисячі питань маленьких „чомучок” та стимулювати допитливість дошкільників та молодших школярів, з іншого — формувати їх уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтегрувати й синтезувати інформацію, передбачати наслідки, вибудовувати гіпотези і т. ін., а крім того, працювати в колективі.

Не менш дієвим з точки зору кінцевого результату є використання в практиці роботи із студентами спеціальності „Соціальна педагогіка” активних методів педагогічної технології „Школа діалогу культур”, запропонованої харківськими науковцями В.С. Біблером та С.Ю. Кургановим у 80-х роках ХХ століття. Звернення до вищезазначеної методики та втілення її елементів в науково-педагогічну практику є особливо доцільним під час знайомства студентів з історією педагогіки, із спадщиною відомих педагогів, філософів, інших діячів, що залишили свій слід в педагогічній теорії та практиці. Адже автори даної технології виходять із того, що, по-перше, людство повинно усвідомити необхідність вступу до діалогу з попередніми формами культур (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі; по-друге, доводять, що особистісна культура людини формується разом з культурою предмета, що вивчається, культурою іншої людини, культурою тексту. Саме тому науковці вважають за необхідне організувати навчання не на основі підручника, а на основі реальних текстів певної культури. Більш того, як автори цієї технології, так і їх послідовники, наприклад, В. З. Осетинський не розглядають культуру як щось таке, що розвивається від більш простого до більш складного (з їх точки зору, культура, наприклад, епохи Відродження не є більш пізньою стадією античної епохи), а розуміють культури різних епох як самостійні, рівноправні, як такі, що не змінюються наступною, а зберігаються назавжди і вступають у свідомості людини у спілкування з іншими віковими культурами.

Керуючись принципами методики „Школа діалогу культур” та використовуючи запропоновані авторами даної технології методи опанування навчального матеріалу та проведення дискусій при вивченні, наприклад, теми „Виникнення і розвиток соціального гувернерства від давніх часів до наших днів” з навчального курсу „Технологія роботи соціального гувернера”, тем „Робота соціального педагога в середній загальноосвітній школі” та „Робота соціального педагога в інтернатних закладах” з навчального курсу „Робота соціального педагога в закладах освіти” дуже просто організувати ефективну роботу щодо розуміння та опанування студентами оригінальних творів М. Монтеня, І. Песталоцці, А.С. Макаренка, Я. Корчака В.О. Сухомлинського та ін. Адже

співрозмовниками студентів в даному випадку виступають самі автори творів „Досвіді”, „Як Гертруда вчить своїх дітей”, „Книга для батьків”, „Інтернат”, „Будинок сиріт”, „Серце віддаю дітям”, що дозволяє майбутнім соціальним педагогам шукати відповіді на свої питання в діалозі з видатними педагогами. Адже автори даної педагогічної технології вважають, що „людина культури” - це людина, яка відмовляється від присвоєння готових істин, є вільною і такою, що самовизначається; вона відмовляється від готових відповідей та шукає власні рішення, а тому є зацікавленою в унікальному особистісному діалозі із такими ж унікальними співрозмовниками.

**Висновки.** Отже, можна зробити висновки про те, що формування якісно нового рівня підготовки майбутніх соціальних педагогів, які б були професійно самодостатніми, володіли власним стилем мислення, потребує нових підходів не тільки до змісту, а й до організації освітнього процесу. В свою чергу, навчально-виховний процес в сучасній вищій професійній школі досягає високої ефективності при опануванні та доцільному використанні викладачем всього спектру активних та інтерактивних методів навчання. Визначення та обґрунтування сприятливих умов щодо використання вищезазначених методів є одним із перспективних напрямів щодо удосконалення професійної освіти майбутніх соціальних педагогів.

#### Список використаних джерел

1. Джонсон Д., Джонсон Р. и др. Методы обучения. Обучение в сотрудничестве: Пер. с англ. - СПб.: Экономическая школа, 2001. - 256с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. - К.: Академвидав, 2004. - 352 с.
3. Подласый И.П. Педагогика 100 вопросов и ответов: учеб. пособие для вузов. -М.: ВЛАДОС-пресс, 2004 - 365 с.

In the article some modern active and interactive methods of teaching are examined and expedience of their use in work of high school in the process of teaching of future social teachers is grounded.

**Keywords:** methods of studies, preparation, higher school.

*Отримано 27.01.2010*

УДК 159.9 (477.43) „18-19” (092)

О.А. Чекавська

**СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ  
ПОДІЛЬСЬКОГО ВЧЕНОГО В.В. ЗЕНЬКОВСЬКОГО (КІНЕЦЬ  
XIX - ПОЧАТОК XX ст.)**

У статті висвітлюється наукова діяльність видатного подільського вченого В.В. Зеньковського на теренах України, його особистий внесок у розвиток психолого-педагогічні думки першої половини XX століття.

**Ключові слова:** В.В. Зеньковський, дитяча психологія, особистість, Поділля, педагогіка.

Сучасний етап розвитку вітчизняної психологічної думки відзначається звертанням до традицій гуманістичних підходів у психології. Важливу роль у цьому покликана відіграти й історико-психологічна наука, основним завданням якої є відтворення об'єктивної картини становлення і розвитку психологічних знань, встановлення дійсного місця і значення вчень і традицій, що існували в історії психології [4, с. 213].

Значний інтерес у розвитку історії психології кінця XIX - середини XX століття становить науковий доробок В.В. Зеньковського. Психолог, педагог, філософ, богослов, церковний та державний діяч Василь Васильович Зеньковський народився в м. Проскурів Подільської губернії (нині м. Хмельницький) 4 липня 1881 року. Його батько був учителем математики і виконував обов'язки церковного старости [1].

У 1900 р. закінчив гімназію в Києві і вступив на природниче відділення фізико-математичного факультету Київського університету св. Володимира. Він наполегливо опановував природознавчі дисципліни, особливо електрохімію (у приват-доцента В.А. Плотнікова) та електрофізіологію рослин (у професора К.А. Пурієвича). Фізіологія рослин була обрана як майбутній фах, а предметом залікового твору (аналог сучасної дипломної роботи) - електричний струм у рослин, вивчення якого В. Зеньковський почав у 1903 р. Але прослухавши курси на природничому відділенні, він вирішує не складати державних іспитів і продовжити освіту на історико-філологічному факультеті. Переходу В.В. Зеньковського на історико-філологічний факультет, на філософському і класичному відділеннях якого він навчався протягом 1904-1909 років, сприяло спілкування з університетським професором літератури М.П. Дашкевичем, чий практичні заняття він почав відвідувати у 1902 р., та з професором філософії Г.І. Челпановим [6, с. 214-215].

У спеціальних галузях психології В. Зеньковський детально працював над питанням про відношення психічних і соматичних явищ. Це була відома, на той час, так звана психофізична проблема. Навколо цієї проблеми йшла боротьба між прихильниками теорії психофізичного

паралелізму і теорії взаємодії душі і тіла. Теорія паралелізму розвивалася Вундтом, Еббінгаузом і їх численними учнями. Теорія взаємодії була в Росії представлена Г.І. Челпановим і його послідовниками, зокрема самим В. Зеньковським, який був учнем Г. Челпанова. Учасник, а згодом керівник відомого психологічного семінару професора Г. Челпанова, В. Зеньковський досліджував психофізичну проблему. На сторінках наукових видань „Педагогічна думка”, „Питання філософії і психології”, В. Зеньковський захищав теорію взаємодії душі та тіла. Дослідивши проблему відношень психічних і соматичних явищ, В. Зеньковський підготував працю „Сучасний стан психофізичної проблеми” (1905 р.). Він доводив, що ідея Бога може бути пояснена лише за умов взаємодії між суб’єктом і трансцендентальним об’єктом [5, с. 5-7].

У 1909 він закінчив університет і був залишений для підготовки до професорського звання. Вивчення В. Зеньковським предмета психології зумовило публікацію праці „Проблеми індивідуальності у психології та педагогіці” (1911р.), де він запропонував концепцію цілісності особистості. Розглядаючи особистість у контексті давньої суперечки між універсалізмом та індивідуалізмом, В. Зеньковський стверджував, що гуманістичний універсалізм, гаслом якого було виховання загальнолюдського в особистості, зосередив увагу лише на загальному, що одноманітно повторюється в душі. „Проте за загальним у душі, відзначає В. Зеньковський, є ще індивідуальне, за ними обома невизначено вимальовується і сама індивідуальність у всій таємниці свого цілісного буття” [4, с. 220]. „І якщо індивідуальне не щертв заповнює нашу особистість, а постає у якомусь непростезаному сплетінні із загальним, універсальним, то все ж індивідуальність - є найважливіша, глибока і найдорожча для нас таїна природи - у ній (індивідуальності) сходяться і всі загадки, і надії, і задуми наші. Відтак принцип індивідуальності, - зазначає В. Зеньковський, має стати корінним принципом педагогіки, і якщо він буде продуманий до кінця, то стане ясно, що він не усуває, а підпорядковує собі принцип універсалізму [4, с. 222]. Водночас, вважав В. Зеньковський, висвітлення таїни індивідуальності, яке дає педагогіка, має також і загально-філософське значення. „Філософський і релігійний плюралізм, непростезаність зв’язку індивідуального й універсального, правда про любов як шлях містичного проникнення в таїну особистості,- відзначав він, - ось те, що вносить від себе педагогіка у загальну систему світорозуміння” [4, с. 223].

Працюючи над магістерською дисертацією, В. Зеньковський одночасно читав курси лекцій з філософії, загальної і дитячої психології на жіночих курсах, в Інституті дошкільного виховання, де невдовзі займає посаду директора. У 1913-1914 рр. перебував на стажуванні в Германії та Італії. У 1915 році захистив магістерську дисертацію на тему „Проблема психічної причинності”, яку вважають фундаментальним філософсько-психологічним твором, що вийшов друком у Києві в 1914 році [2].

У своїй магістерській дисертації тема особистості, індивідуальності, яка реалізується в ідеї своєрідності і „метафізичної первісності психіки” відбивається у конкретних дослідницьких проблемах, явно або неявно перебуває у сфері авторської уваги протягом усієї праці. Автор наголошував на величезному гносеологічному значенні поняття „індивідуальної причини”. Проте індивідуальна причинність, вважав В. Зеньковський, може бути проведеною лише при чіткому розрізненні понять „закономірності” й „причинності” (тобто загального, що повторюється в явищах, і власне причинного зв'язку), що ігнорується науковою традицією. В результаті у науковій „картині” світу залишається одна закономірність, а причинність зникає [5, с. 5-6]. „Сучасна наука, - пише В. Зеньковський, - однобічно тяжіє до вивчення загального, усуваючи зі сфери дослідження індивідуальне. Й хоча в сучасній науці існує досить багато проявів інтересу до індивідуальності (особливо в психології), продовжував він, вона ще не достатньо ясно усвідомила, що індивідуальність аж ніяк не є варіацією зовнішніх умов, що вона, маючи у собі суб'єктивний творчий початок - запоруку своєї виключності й неповторності, - повинна бути обґрунтована метафізично. Й хоча індивідуальність не можна розуміти як абсолютно незалежний центр, підкреслює В. Зеньковський, але ніколи не вдається і протилежне: до кінця розкласти індивідуальність на її частини, до кінця звести її розвиток до дії зовнішніх чинників” [2, с.408]. „Сучасна філософська думка, зазначає він далі, також недостатньо рахується з усім цим, для неї індивідуальність зовсім не є „несповідомою таїною” в її виключності й неповторності. Проте „чим більше підходимо ми до вивчення індивідуальності, — вважає В. Зеньковський, - тим яскравіше виступає перед нами за всією повнотою її загального, повторюваного те, що цілісне, єдине і незамінне” [2, с.409].

Після успішного захисту В. Зеньковський був обраний екстраординарним професором Київського університету Св. Володимира. Зі спогадів його студента історико-філологічного факультету В. Асмуса, дізнаємось про особливості читань його лекційних курсів з психології та логіки: „Вони полягали у тому, що В. Зеньковський читав психологію як філософську науку. Психологічні теорії і поняття, якими він володів, доводились до їх філософських принципів, основ і джерел. Він широко, щедро й майстерно користувався філософським матеріалом, висвітлював філософські переконання вчення психології, які без такого залучення філософії могли б здаватися вузькоспеціальними психологічними. В результаті весь виклад ставав надзвичайно жвавим і цікавим, а психологія ставала наукою, всі знання якої наповнювалися філософським змістом. При такому методі викладу Зеньковський постійно повинен був вводити у тканину своєї психології не тільки історичний, але і сучасний, навіть „сьогоднішній” матеріал філософських і спеціальних психологічних вчень”[3, с. 10].

З 1908 року - один із засновників Релігійно-філософського товариства у Києві, аз 1911 р. став головою. З травня по жовтень 1918 В.В. Зеньковський був затверджений на посаду міністра ісповідань в уряді гетьмана П.П. Скоропадського. З 1919 року він перебував в еміграції [4, с. 213].

В.В. Зеньковський був причетний до відкриття богословського факультету у Кам'янець-Подільському державному українському університеті. Він наголошував, що принципово важливо встановити тісний зв'язок богословських факультетів через Міністерство сповідань з Церквою. Необхідно, щоб церква мала певне відношення до цих факультетів: право апробації випускників, допуск їх до практичної церковної діяльності. Остаточо питання про відкриття богословського (теологічного) факультету було вирішено на нараді 26 липня 1918 року з участю міністра сповідань В.В. Зеньковського і міністра народної освіти М. Василенка, його заступника В. Вернадського, професора І. Огієнка. В.В. Зеньковський був запрошений на відкриття університету [4, с. 216].

Науковий доробок В. Зеньковського дуже різноманітний. Він розглядав питання з психології, педагогіки, філософії, історії філософії, релігії, апологетики, літератури, культури та ін. В. Летцев стверджує, що центральним - і, безсумнівно, таким, що пов'язує його універсальні наукові інтереси, - був інтерес до проблеми особистості. Починаючи з перших праць із психології та педагогіки і закінчуючи пізніми релігійно-філософськими творами, „особистість” була або безпосереднім предметом, або ключовим поняттям його досліджень [5, с. 9].

В. Зеньковський поглиблено й детально займався вивченням поняття особистості, вважаючи це найважчим питанням філософської антропології. Надавши вирішальне значення цій темі, підсумовуючи свою наукову діяльність і формулюючи головні ідеї своєї філософської системи, він зізнавався: „У ранні роки я перебував під великим впливом Вл. Соловйова й Л.М. Лопатіна, але поступово мої погляди стали змінюватися - і тут вирішальними були для мене міркування над поняттям „особистості”...”[6, 215].

У праці „Психологія дитинства” (1924) В. Зеньковський висвітлює метафізичну проблематику особистості, теми релігійних витоків персоналізму. Аналізуючи розуміння особистості в сучасній йому психології, він підкреслював, що особистість не є простою сумою, зовнішньою єдністю психічних процесів, як це стверджували номіналістичні теорії. Але не є вона і суто актуальною єдністю, як це здається актуалістам. Особистість завжди глибше свого емпіричного вияву, у ній завжди є дійсною її поза-емпірична глибина. „Особистість, - пише В. Зеньковський, - ніколи не буває тільки даною, вона ніколи не є закінченою, вона завжди і „задана”, перед нею завжди розкрита нескінченна перспектива духовного розвитку”. Через те, зазначає він, неможливо не побачити „щось істинне в метафізичному понятті особистості, у тому метафізичному персоналізмі, який вперше будував

Платон, а в новий час Лейбніц, Герbart, Лотце, Ренув'є, Тейхмюллер, Лопатін, Штерн" [3, с. 307].

Без метафізичного виміру, без метафізичної глибини, підкреслює В. Зеньковський, життя особистості тьмяніє і втрачає сенс. Через те „метафізичне поняття особистості, відкриття метафізичного боку в особистості (що вперше знаходимо в Платона) визначає і новий погляд на весь світ, який характеризується як персоналізм, - в основі його лежить різка відмінність „особистості” від „речі”. И сьогодні, зазначає В. Зеньковський, незважаючи на широкий вплив імперсоналістичних систем, „усе сильніше і яскравіше позначаються успіхи персоналізму” [3, с. 312].

Науковими дослідженнями в області дитячої і юнацької психології, а також педагогіки В. Зеньковський займатиметься протягом всього життя. „Соціальне виховання, його задачі й шляхи” (1918) була однією з перших праць, в якій розглядаються проблеми духовного виховання. В. Зеньковський сформулював завдання соціального виховання, показав соціальні сили і рушії в душі дитини і тим самим показав можливості, шляхи й засоби соціального виховання. Принцип особистої орієнтації виховного процесу стає одним з провідних у практичній діяльності педагога. Особиста орієнтація виховного процесу вимагала визнання і поваги до дитячої індивідуальності. Тому педагог, на думку В. Зеньковського, має будувати виховний процес, враховуючи і спостерігаючи в буденності людини її духовні завдання, можливості творчого розвитку особистості і розкриття даних и талантів [6, с. 216]. Видання педагогічних праць поставило вченого у ряд відомих соціальних педагогів початку ХХ ст.

В. Зеньковський велике значення приділяє освіті, яка мала стати доступно та обов'язковою. На думку автора, освіта повинна сприяти не тільки розквіту особистості, але й зробити її здатною до соціального життя. Провідну роль у соціальному вихованні він надавав сім'ї та школі. Щоб ввійти в суспільство, дитина має не тільки подорослішати фізично, але й духовно, тобто засвоїти мову, релігію, звичаї, традиції. Людина не може бути людиною, не засвоївши всієї глибини духовних надбань попередніх поколінь. Зміст дитинства і полягає в тому, щоб засвоїти необхідний матеріал традицій [6, с. 214]. В. Зеньковський розуміє соціальне виховання як таке, що веде до суспільства соціального партнерства: „Соціальне виховання має мати соціальний ідеал, в якому не тільки закладено творчу, перетворюючу силу, але і виразно проступає мета, до якої прагне людство. Лише в світлі соціального ідеалу може бути правильно організовано і поставлено соціальне виховання, може бути осмислено те прагнення людини до соціального спілкування, яке притаманне їй з самого початку її існування” [3, с. 301]. В. Зеньковський відзначав, що людина ніколи не може бути поза соціальних зв'язків, поза соціального середовища, але і педагогічний вплив не може бути вдалим, якщо буде трактувати дитину як закриту індивідуальність [3, с. 304].



Однією з важливіших проблем соціального виховання і шкільного навчання В. Зеньковський вважав проблему співвідношення почуття і розуму, емоційного і інтелектуального в особистості дитини. Душа, за В. Зеньковським має ієрархічну, а не гармонійну будову. І в цій ієрархії інтелект не посідає першого місця, оскільки здоров'я душі залежить від інтелекту. Але інтелект черпає енергію з емоційної сфери, в ній знаходить стимул і творчість. Автор відстоював і наголошував на „центральності в людині її морального, духовного життя”. З цього сліду, що „всі педагогічні зусилля, які взагалі здійснювані, мають бути направлені на те, щоб юна особа змогла „знайти себе” і творчо перетворити свій склад, як взаємодію спадковості, соціальних і духовних впливів” [5, с. 9].

Центральне місце у системі наук про дитину В. Зеньковський відводив психології дитинства, яка на його думку, має вивчати душевне життя дитини, з'ясувати психічну своєрідність дитинства. Він вважав, що висновки та принципи психології дитинства повинні робити керівний вплив на інші науки про дитину і якщо ці умови не здійснюються, то це пояснюється, за автором з одного боку, слабким розвитком загальної антропології (загального вчення про людину), з іншого боку - повільним розвитком самої психології дитинства. За В. Зеньковським: „Принципово ключ до дитинства, до теоретичних і практичних проблем його - полягає в психічній своєрідності дитинства. Чим далі посуваємося ми в розумінні душевного життя дитини, чим ясніше виступають перед нами її особливості, тим краще зображується центральне положення психології дитинства в системі наук про дитину” [3, с. 25].

Основним методом психології дитинства відзначалось зовнішнє спостереження дітей. В. Зеньковський стверджував: „Стежити за розвитком дитини з перших днів його життя, відзначати появу нових сторін в його реакціях, в його розумінні тих, що оточують, в його самостійних рухах — стежити за розвитком кожної психічної функції і за їх взаємовідношенням - ось завдання зовнішнього спостереження” [3, с. 26-27]. По рухах дітей, по їх реакції судили про ті або інші психічні процеси. Серед допоміжних прийомів спостереження використовували й вивчення міміки дітей (фізіогномічний метод).

Професор В.В. Рубцов відзначав: „У Зеньковському-психологу органічно поєдналася європейська наука ХХ століття, у всій різноманітності і складності, і вітчизняні духовно-моральні традиції. Православний світогляд ученого, його активна суспільна позиція ніколи не входили в суперечність з академічними студіями, не заважали його діалогу по проблемам науки з психологами і педагогами різних країн. Слід відзначити, вплив саме морального світогляду Зеньковського на оригінальну інтерпретацію ним результатів наукових досліджень інших учених, а також вплив цього світогляду на підходи до психології в цілому [3, с. 12].

Отже, становлення В.В. Зеньковського як особистості, державного та громадського діяча, формування наукових зацікавлень, характеру його національної свідомості, напрямів освітньої та суспільної діяльності визначається його походженням, родинним вихованням у душі традицій подільської культури та православної віри, впливом соціокультурних та науково-теоретичних концепцій кінця XIX - першої половини XX ст.

Його державно-громадська та релігійна діяльність дала можливість створення богословського факультету у Кам'янець-Подільському державному українському університеті, що зумовило тенденцію зміцнення релігійної свідомості у суспільній думці народу. Наукові зацікавлення В.В. Зеньковського сприяли становленню та розвитку психологічних та педагогічних знань, що відносяться до важливих складових загального контексту історії психології в Україні, та зокрема, на Поділлі.

#### Список використаних джерел

1. Архівна довідка // Державний архів Хмельницької області, ф. 18, оп. 1, спр. 1452, арк. 86 зв., 87.
2. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. - К.: Типогр. Императорского ун-та Св. Владимира, 1914,- 408.
3. Зеньковский В.В. Психология детства. - Лейпциг: Сотрудник, 1924.-348 с: іл.
4. Летцев В.М. Особистість та її концептуалізації у вітчизняній психології другої половини XIX сторіччя // Актуальні проблеми психології: Наук. записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. - К.: Нора-Друк, 2003. - Вип. 23.-С. 213-223.
5. Летцев В.М. Філософсько-психологічні проблеми особистості у працях В.В.Зеньковського // Психологія: Збірка наукових праць національного пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. - К., 1999. - Вип. 1 (4). - С. 5-10.
6. Шиманська О.О. Відомий християнський філософ і педагог XX ст. протоієрей В.В. Зеньковський — уродженець міста Проскурова // Релігія і Церква в Подільському регіоні: історія та сучасність. Науковий збірник / За ред. В.М. Олуйка, А.М. Колодного. - Хмельницький: Видавництво Хмельницького інституту регіонального управління та права, 2002. - С. 213-217.

The article highlights the research activities of the famous podilsky scientist V.V. Zenkovskiy on the territory of Ukraine, its contribution to the development of psychology-pedagogical thought in the first half of the twentieth century.

Keywords: V.V. Zenkovskiy, child psychology, personality, Podillya, pedagogics.

*Отримано 26.01.2010*

УДК 37.013.83

Т.І. Шанскова

## СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ПРИ ЗДОБУТТІ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються сучасні наукові тенденції професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю, зокрема майбутніх соціальних педагогів в умовах здобуття другої вищої освіти; подаються новітні підходи до організації навчання студентів, які вже мають першу вищу освіту.

**Ключові слова:** друга вища гуманітарна освіта, андрагогіка, професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів, індивідуалізація, диференціація у навчальному процесі.

Реформи політичних й економічних структур держави, що викликані інтеграційними та глобалізаційними процесами, вимагають від кожної людини вміння адаптуватися та ефективно працювати в умовах конкуренції - необхідної ознаки ринкової економіки.

На сьогоднішній день одним із пріоритетних завдань вищої школи є активний пошук шляхів удосконалення підготовки фахівців. Серед основних напрямів якого є:

- забезпечення потреб держави у висококваліфікованих кадрах, які мають ґрунтовну фахову підготовку;
- розвиток активності, самостійності, творчих здібностей майбутніх фахівців;
- формування у студентів-дорослих потреби в неперервній самоосвіті, постійному оновленні здобутих у навчальному закладі знань та умінь.

Сучасна освіта України спрямовує людину на навчання впродовж усього життя. Тому сьогодні відбуваються позитивні зміни у формуванні комплексної системи післядипломної освіти як складової системи національної освіти.

Післядипломна освіта функціонує згідно із Законом України „Про освіту” та створює умови для задоволення різноманітних освітніх і професійних потреб особи, а також соціальних потреб суспільства в подоланні розриву між набутих у навчальному закладі рівнем професійної підготовки й новими вимогами.

Післядипломна освіта, яка отримала офіційний статус у законі України „Про освіту” від 23.05.91 року [1]. Сьогодні вона вже сформувалася як освітня система зі своєю структурою та ієрархією.

У Законі України „Про вищу освіту” післядипломна освіта розглядається як спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду [2].

Питання навчання дорослих людей з вищою освітою, здобуття ними другої спеціальності у системі післядипломної освіти довгий час не привертало окремої уваги науковців. Більшість досліджень у галузі освіти вирішували дидактичні проблеми шляхом пристосування теорії навчання дітей до навчання і здобуття освіти дорослою людиною, але ці підходи не є адекватними до сучасних потреб.

В останнє десятиліття здійснено ряд досліджень, у яких розглядаються різні аспекти підготовки майбутнього соціального педагога, зокрема і в системі післядипломної освіти, а саме: формування особистості соціального педагога у процесі загальнопедагогічної підготовки (О.О. Абдулліна, І.М. Богданова, Ю.О. Вижевська, О.А. Дубасенюк, В.Ю. Ковальчук, О.Г. Мороз, О.Є. Олексюк, О.М. Пехота, В.В. Сагарда, С.О. Сисоєва, І.О. Смолюк, В.І. Шахов та ін.); шляхи формування професійної педагогічної майстерності (М.П. Васильєва, Н.П. Волкова, В.М. Гриньова, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, та ін.); психологічні особливості процесу підготовки майбутнього вчителя (В.Й. Бочелюк, Н.Р. Вітюк, Т.О. Гальцева, О.В. Гоголь, Н.М. Давидюк та ін.).

Основним проблемам вдосконалення процесу післядипломної підготовки вчителя теж присвячено багато робіт українських науковців, а саме: загальнопедагогічним аспектам функціонування післядипломної педагогічної освіти (Л.Ф. Ващенко, Б.А. Дьяченко, Л.М. Кравченко, І. Кузьминський, О.Г. Козлова, М.І. Лапенюк, Н.Г. Протасова, М. Руссол та ін.); дидактичним аспектам післядипломної педагогічної освіти (Н.І. Балик, В.М. Буренко, А.М. Зубко та ін.); розвитку та вдосконаленню особистісних якостей вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти (В.Ю. Арешонков, О.В. Бабченко, С.А. Болсун, В.В. Вітюк, С.Г. Іващенко, Н.І. Лісова, К.В. Макагон, П.І. Матвієнко, А.М. Москаленко, Н.В. Установа та ін.).

У той же час більшість дослідників акцентуються на підвищенні кваліфікації саме фахівців, які вже мають вищу педагогічну освіту, проте, сучасні суспільні зміни сприяють тому, що освіту за педагогічною спеціальністю бажають отримати люди з вищою освітою за іншими спеціальностями. Частина викладачів вищих навчальних закладів, особливо I-II рівнів акредитації, або взагалі не має відповідної педагогічної підготовки, або має її в обсязі програми на момент закінчення вищого навчального закладу.

Таким чином, суперечність між соціальною значимістю, практичною необхідністю удосконалення системи професійної підготовки фахівців

гуманітарного профілю, зокрема соціальних педагогів, в умовах отримання другої вищої освіти та розробкою теоретичних та методичних засад цієї підготовки зумовила вибір теми дослідження.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати сучасні суспільні вимоги до соціально-педагогічної діяльності.
2. Виділити основні відмінності у професійній підготовці фахівців гуманітарного профілю, зокрема соціальних педагогів, в умовах здобуття другої вищої освіти та підготовці майбутніх соціальних педагогів при отриманні першої вищої освіти.

Науковими засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти є положення психолого-педагогічних концепцій формування особистості (І. Бех, Л. Виготський, С. Джурард.), психологічні особливості дорослих (Л. Анциферова, Л. Бішоф, Ю. Кулюткін, В. Семиченко, Дж. Флелвел), психологічної теорії єдності психіки і діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонт'єв), наукові положення про творчість як вищу форму активності людини (Д. Богоявленська, Я. Пономар'єв, С. Сисоєва), теорії та технології навчання дорослих (Ай. Гордон, С. Змієв, М. Ноулз, В. Пуцов, О. Степанова, Е. Торндайк), теорії професійної освіти (В. Кудін, Н. Ничкало, Л. Пуховська), теорії післядипломної освіти (Л. Набока, А. Нікуліна, В. Олійник, Н. Протасова, Л. Сігаєва), організацію та вдосконалення навчального процесу у вищій школі (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Беспалько, О. Євдокимов), теорії навчальної діяльності (А. Вербицький, В. Давидов, Е. Пассов), теорії мовленнєвого спілкування (І. Зимня, Ф. Кліпел, О. Леонт'єв, О. Філатов, Д. Чернилевський), фактори активізації та оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів (Ю. Бабанський, В. Вергасов, Л. Лещенко, В. Лозова, Е. Пассов, П. Підкасистий), підготовку педагогів (О. Абдуліна, А. Вербицький, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кан-Калик, О. Киричук, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.).

На сьогоднішній день удосконалення професійної компетентності людини з вищою освітою шляхом набуття іншої спеціальності відбувається з урахуванням того, що доросла людина відчуває себе самостійною, має певний життєвий, професійний та соціальний досвід, має чітко сформовану мотивацію щодо навчальної діяльності.

У той же час, на відміну від дітей і підлітків дорослі мають багато інших обов'язків, які утримують їх від навчання, й становлять перешкоди у навчанні, а саме: відсутність часу, брак інформації про можливість навчання, проблеми з доглядом дітей, відсутність інтересу чи довіри, впевненості у своїх можливостях, брак коштів тощо.

Андрагогічні принципи (самостійного навчання, спільної діяльності, опори на досвід, індивідуалізації, системності, контекстності, актуалізації, свідомості, розвитку освітніх потреб) освіти фахівців

відрізняються від педагогічних і складають теоретичну базу технології навчання та освіти дорослих, визначаючи діяльність активних учасників освітнього процесу.

Післядипломна освіта сьогодні розглядається як специфічне освітнє утворення, що сприяє розвитку та збагаченню загальнокультурної, фахово-кваліфікаційної та функціональної складових культури людини. Вона пов'язана з активною самоосвітою, саморозвитком, самовихованням, її зміст залежить від суспільних та індивідуальних освітніх потреб, доцільно організованої діяльності та розумно побудованого спілкування в її процесі.

Наукові засади розвитку системи післядипломної освіти, яка забезпечує здобуття освіти, полягають у врахуванні вікових і психологічних особливостей дорослої людини, її мотивації, визначення індивідуально орієнтованого стилю навчання, специфіки організації, визначення оптимальних методів і функцій управління навчально-пізнавальною діяльністю.

Основні принципи організації післядипломної освіти є: науковість, гуманізація, демократизація, єдність, комплексність, інтеграція, відповідальність; зв'язок післядипломної освіти з процесом ринкових перетворень, розвитком різних форм власності й господарювання, реструктуризацією економіки; орієнтація перепідготовки кадрів на перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці; відповідність державним вимогам та стандартам; впровадження модульної системи професійного навчання з використанням індивідуального підходу до кожної особи.

Таким чином, враховуючи сучасні вимоги до другої вищої освіти, професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю повинна враховувати сучасні соціальні перетворення, враховувати мотивацію студентів щодо отримання другої вищої освіти, будуватися на андрагогічних принципах індивідуалізації та диференціації, спиратися на професійний досвід студентів.

**Висновки:**

1. Підготовка майбутніх соціальних педагогів в умовах здобуття другої вищої освіти буде здійснюватися більш успішно за умови наукової розробки її теоретико-методологічних основ як відкритої органічної системи неперервної освіти.
2. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів в умовах здобуття другої вищої освіти набуває ефективності, якщо у процесі навчання викладачі враховують першу вищу освіту студентів.
3. Ефективність професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах здобуття другої вищої освіти зростає, якщо навчальний процес буде організовано відповідно до основних психолого-фізіологічних особливостей дорослих людей та базуватися на андрагогічних принципах їх навчання.

4. Рівень професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах здобуття другої вищої освіти підвищиться за умови застосування у навчальному процесі педагогічної технології диференційованого навчання, спрямованої на задоволення індивідуальних освітніх потреб студентів, на їх саморозвиток і самовдосконалення.

До подальших наукових досліджень щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах здобуття другої вищої освіти доцільно віднести розробку та шляхи впровадження новітніх технологій навчання дорослих, які здобувають другу вищу гуманітарну освіту.

#### Список використаних джерел

1. Закон України „Про освіту” // [www.osvita.org.ua](http://www.osvita.org.ua)
2. Закон України „Про вищу освіту”, із змінами від 12.03. 09 // [www.osvita.org.ua](http://www.osvita.org.ua)
3. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика. Монографія. - Черкаси: Вид-во ЧДУ, 2002. - 288 с.
4. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник. - К.: Центр учбової літератури, 2007. - 232 с.

The modern scientific tendencies of preparation of specialists of humanitarian type are exposed in the article, in particular social teachers, in the conditions of receipt of the second higher education. In the article the newest going is given near the organizacii studies of students which have the first higher education already.

Keywords: higher humanitarian education is second, andragogika, professional preparation of future social teachers, individualization, differentiation, in an educational process.

*Отримано 24.01.2010*

## СПИСОК АВТОРІВ

**Абрамова Катерина Анатоліївна** - голова студентського парламенту факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

**Андрійчук Світлана Василівна** - аспірант кафедри загальної та соціальної педагогіки факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Ю.Федьковича.

**Безносюк Олександр Олексійович** - кандидат педагогічних наук, професор кафедри військово-гуманітарних дисциплін Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Бугера Юлія Юріївна** - асистент кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Бугрій Володимир Станіславович** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання суспільних дисциплін, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

**Вайнола Ренате Хейкіївна** - доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Вергунова Валерія Сергіївна** - аспірантка кафедри естетичного виховання Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.

**Вержиковська Олена Миколаївна** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Гаврилов Олексій Вікторович** - кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Гаврилюк Лідія Петрівна** - доктор біологічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки, факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

**Герасимова Ірина Геннадіївна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії України та філософії Вінницького національного аграрного університету.

**Голенко Віта Ігорівна** - викладач кафедри практичної психології і педагогіки Хмельницького національного університету.

**Гончарук Наталія Миколаївна** - старший викладач кафедри загальної і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Грибан Галина Василівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дидактичної лінгвістики та літературознавства Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Груба Тетяна Миколаївна** - магістр соціальної педагогіки, спеціальності „Соціальна педагогіка” факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

**Дідик Наталія Михайлівна** - асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.



17. **Засць Світлана Сергіївна** - викладач кафедри соціальної педагогіки та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
18. **Кобилянська Лілія Іванівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, докторант.
19. **Ковальчук Інна Владиславівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
20. **Ковальчук Олена Володимирівна** — асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
21. **Коган Ольга Вікторівна** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
22. **Козак Аліна Володимирівна** - асистент кафедри дефектології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
23. **Коляда Наталія Миколаївна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
24. **Кочурько Інна Вікторівна** - старший викладач, завідувач предметної комісії Вінницького училища культури і мистецтв імені М.Д. Леонтовича.
25. **Куб'як Наталія Іванівна** - асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
26. **Кузьміна Олена Володимирівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної психології Слов'янського державного педагогічного університету, докторант кафедри соціальної педагогіки Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
27. **Марчій-Дмитраш Тамара Михайлівна** - аспірант кафедри теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
28. **Масловська Марія Володимирівна** - старший викладач кафедри українського літературознавства і компаративістики, заступник директора Інституту філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.
29. **Мельник Жанна Василівна** - асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
30. **Мельник Людмила Пилипівна** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
31. **Мілевська Олена Павлівна** - старший викладач кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
32. **Москалюк Оксана Іванівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.
33. **Овод Юлія Василівна** — аспірант, викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

34. **Опалюк Олег Миколайович** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
35. **Опалюк Тетяна Леонідівна** - асистент кафедри логопедії і спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
36. **Петренко Вікторія Миколаївна** - асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки факультету педагогіки, психології та соціальної роботи, заслужений працівник соціальної сфери України Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
37. **Пірожак Світлана Вікторівна** - аспірант кафедри педагогіки, асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
38. **Платаш Лариса Броніславівна** - асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
39. **Плахотнік Ольга Василівна** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
40. **Поліщук Віра Аркадіївна** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені В.Гнатюка.
41. **Поліщук Юрій Йосипович** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка.
42. **Поник Юрій Володимирович** - старший викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки, заступник декана гуманітарно-педагогічного факультету з виховної роботи Хмельницького національного університету.
43. **Попов Олександр Анатолійович** - магістр, здобувач кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
44. **Поснова Тетяна Петрівна** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
45. **Постевка Георгій Ілліч** - асистент кафедри музики, здобувач кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
46. **Приданикова Ольга Михайлівна** - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
47. **Рідкодубська Анна Анатоліївна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.
48. **Романовська Людмила Іванівна** - кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.
49. **Савіцька Галина Іванівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

50. **Сас Олена Олександрівна** - аспірантка кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
51. **Сербалкж Юрій Володимирович** - старший викладач кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
52. **Синюк Наталя Вікторівна** - викладач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.
53. **Славина Наталя Сергіївна** — кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри клінічної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
54. **Сметанюк Тетяна Іванівна** - аспірант Київського національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, асистент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
55. **Сокольська Лариса Павлівна** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.
56. **Сопетик Марина Миколаївна** - магістр, практичний психолог Чернівецького ліцею №2.
57. **Співак Віталій Іванович** - кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і практичної психології, декан факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
58. **Спіріна Тетяна Петрівна** - кандидат педагогічних наук, викладач кафедри соціальної і корекційної роботи Київського університету імені Б. Грінченка.
59. **Фарус Мар'яна Михайлівна** - студентка 5 курсу, спеціальності „Соціальна педагогіка” факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.
60. **Чайковська Оксана Миколаївна** - асистент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
61. **Чекавська Оксана Анатоліївна** - асистент кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
62. **Шанскова Тетяна Ігорівна** - кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри психології і педагогіки факультету післядипломної освіти та довузівської підготовки Житомирського державного університету імені Івана Франка.
63. **Шатковський Юрій Анатолійович** - директор центру ресоціалізації для наркозалежної молоді в с. Зарічани Житомирського району Житомирської області.
64. **Шипіцмна Ірина** — студентка Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
65. **Шоліна Тетяна Валентинівна** - аспірант, асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки факультету педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

*Наукове видання*

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ  
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО  
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**Серія соціально-педагогічна**

**Випуск 14**

**Головний редактор  
Відповідальний редактор  
Комп'ютерна верстка**

**В.І. Співак  
Л.П. Мельник  
В.С. Романишин**

Матеріали подані мовою оригіналу

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 1.02.2010 р. Формат 8 60x84/16 Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друкофсетний Ум.друк. арк. 23,7. Обл. вид.арк. 25,2 Тираж 200. Зам. 312

Видавництво „Аксиома” (свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.) м. Кам'янець-Подільський, а/с 8, 32300 Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП „Аксиома” пров.  
Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300