

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 6 (169) БЕРЕЗЕНЬ

2009

2009 березень № 6 (169)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Друкований орган
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 27 лютого 2009 року)

Виходить 2 рази на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**Головний редактор –**

доктор педагогічних наук,
професор **Харченко С. Я.**

Перший заступник головного редактора –

доктор філологічних наук,
професор **Синельникова Л. М.**

Заступник головного редактора –

доктор філологічних наук,
професор **Ужченко В. Д.**

Відповідальний секретар –

доктор філологічних наук,
професор **Галич О. А.**

Члени редколегії:

доктор педагогічних наук,
професор **Курило В. С.,**

доктор педагогічних наук,
професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук,
професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук,
професор **Чиж О. Н.,**

доктор педагогічних наук,
професор **Гавриш Н. В.**

Засновник – Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

EDITORIAL BOARD:**Editor-in-chief –**

Doctor of Pedagogics Prof.

Kharchenko S. Y.

First deputy –

Doctor of Philology Prof.

Sinelnikova L. M.

Deputy –

Doctor of Philology Prof.

Uzhchenko V. D.

Executive secretary –

Doctor of Philology Prof.

Galich O. A.

Editor Board Members:

Doctor of Pedagogics Prof.

Kurylo V. S.,

Doctor of Pedagogics Prof.

Vakhovskiy L. Z.,

Doctor of Pedagogics Prof.

Khrycov E. M.,

Doctor of Pedagogics Prof.

Chig O. N.,

Doctor of Pedagogics Prof.

Gavrysh N. V.

Founder – Luhansk Taras

Shevchenko National University

Збірник наукових праць, ліцензований

ВАК України за напрямками:

педагогіка, історія, філологія,

біологія

(Бюлетень ВАК України. –

1999. – № 4 (12))

The collection of studies on

Pedagogic, History, Philology,

Biology licensed by the Higher

Attestation Board of Ukraine (HAB).

(Bulletin HAB Ukraine. –

1999. – № 4 (12))

Матеріали номера друкуються
мовою оригіналу

The materials are published in
the original

Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: 58-03-20.

e-mail: mail@luguniv.edu.ua

ЗМІСТ

1.	Акіншева І. П. Вивчення соціальної історії на сторінках сучасних українських підручників.....	5
2.	Афанасьєва В. В. Характерологічні порушення девіантних підлітків.....	9
3.	Basco L., Kharchenko T. L'engagement humaniste de l'enseignant français dans la construction de son "soi social".....	16
4.	Бекетова Ю. В. Особливості розвитку дітей, що мають труднощі у навчанні.....	33
5.	Бєлицька І. В. Вплив традицій та звичаїв нашого народу на формування учнівської молоді.....	38
6.	Вербовський О. В. Діяльність соціального педагога з виховання культури міжнаціональних стосунків в загальноосвітній школі.....	43
7.	Гайдук Н. О. Теоретичні аспекти поняття та сутності формування професійного іміджу майбутніх учителів фізичної культури.....	51
8.	Гаміна Т. С. Техніка мовленнєвої імпровізації.....	61
9.	Гужва Т. М. Аналіз сформованості соціальних цінностей у майбутніх соціальних працівників.....	69
10.	Долженко І. М. Моделювання системи соціально-педагогічної роботи класного керівника з неповними сім'ями.....	74
11.	Дроздов Д. В. Виявлення психологічних якостей тренерів з фізичного виховання і спорту в сучасних умовах спортивних змагань і тренувань.....	80
12.	Дятлова О. М. Методичний потенціал інтегративного підходу в сучасній суспільствознавчій освіті.....	84
13.	Злигостєва Л. О. Соціокультурне проектування як частина процесу діяльності школи в рішенні проблем соціального становлення учнів.....	89
14.	Золотова Г. Д. Структура соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ з прийомною сім'єю.....	97
15.	Ігнатенко К. В. Деякі соціально-правові засади захисту дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування.....	104
16.	Калюжная В. Ю. О комплексном подходе в обучении слушателей магистратуры иностранному языку.....	109
17.	Караман О. Л. Особистість неповнолітнього засудженого як об'єкт соціально-психологічного дослідження.....	114
18.	Краснова Н. П. Професійна культура соціального педагога.....	123
19.	Кратінова В. О., Ларіонова Н. Б. Деякі питання соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт в патронатних сім'ях.....	132
20.	Крючок Л. Н., Роман С. В. Формирование навыков безопасной жизнедеятельности у студентов в процессе изучения химических и методических дисциплин.....	140

21. **Кутнякова І. С.** Розвиток системи соціально-педагогічного захисту сім'ї в 20-30 рр. ХХ століття в Україні.....146
22. **Мальцева О. І.** Участь батьківської громадськості в діяльності загальноосвітніх шкіл України (20 – 30-ті роки ХХ століття).....151
23. **Маркова Н. В.** Про поняття гендерної соціалізації у діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.....159
24. **Мурашкевич О. А.** Деякі аспекти профілактики вживання психоактивних речовин підлітками.....166
25. **Нечитайло В. В.** Підліткова віктимність як проблема соціально-педагогічної науки.....171
26. **Осипченко Н. І.** Вплив сімейно-шкільного виховання на розвиток особистості.....177
27. **Островська Н. О.** Особливості соціально-педагогічної діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з формування усвідомленого батьківства молоді.....183
28. **Павлюк О. М.** Сучасні підходи до проблеми періодизації розвитку шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ століття.....188
29. **Песоцька О. П.** Соціально-педагогічна робота з попередження і подолання агресивної поведінки школярів.....194
30. **Петришен О. Г.** Проблема колективу у вітчизняній історико-педагогічній літературі 90-х рр. ХХ століття.....199
31. **Пігіда В. М.** Організація цілісного педагогічного процесу в умовах дитячого оздоровчого табору.....209
32. **Рудіна М. В.** Структура професіоналізму молодого вчителя англійської мови.....215
33. **Скоморовська І. А.** Розвиток шкільного бібліотечного руху у Західній Україні 1919-1939 рр.....223
34. **Стражнікова І. Д.** Значення родинного виховання у розв'язанні проблем асиміляції української молоді в умовах еміграції у творчій спадщині Іванни Петрів.....230
35. **Сура Н. А.** Навчальна діяльність як основа оптимізації процесу навчання іноземної мови у ВНЗ.....238
36. **Тунтуєва С. В.** Теоретичні аспекти соціально-педагогічної реабілітації жінок, потерпілих від насильства в сім'ї.....243
37. **Турянська О. Ф.** Компетентнісний підхід у особистісно орієнтованій шкільній історичній освіті.....249
38. **Харченко Л. П.** Етико-педагогічні ідеї в історії вітчизняної соціально-педагогічної думки.....260
39. **Щурова Н. В.** Формування фізичного здоров'я старшокласників в умовах профільного навчання як педагогічна проблема.....269
40. **Юрків Я. І.** Упровадження Комплексної програми соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми....275

І. П. Акіншева

ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІСТОРІЇ НА СТОРІНКАХ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ПІДРУЧНИКІВ

В середині ХХ ст. у світі відбулося ряд значних змін внаслідок переходу суспільства з індустріальної у науково-технічну фазу розвитку. Демократизація та лібералізація життя, зміна характеру відносин між державою та громадянським суспільством, закладення підвалин правової держави, крах тоталітарних режимів, інтенсивна економічна та культурна інтеграція, поява “відкритого спілкування” через комп’ютерну мережу створили зовсім нові умови для існування людини.

Підходи до викладання історії в школі завжди додержувались тенденціям в науковій історіографії. Внаслідок цього у багатьох європейських освітніх системах позначилась тенденція до розширення тлумачення змісту предмета історії. В ньому поряд з політичними і дипломатичними аспектами, були включені соціальні, економічні, культурні і навіть інтелектуальні аспекти [1, с. 12].

У другій половині ХХст., особливо інтенсивно з 70-х років розпочинається проникнення соціальної історії у зміст шкільної історичної освіти і на сторінки шкільних підручників. Аналіз сучасного етапу розвитку історичної освіти в школах європейських країн дозволяє стверджувати, що саме вивчення соціальної історії є найважливішою складовою змісту, методології і методики навчання. Вона є провідним аспектом багатьох історичних програм, шкільних підручників, посібників та довідників з історії в європейських школах.

Природно, що ці зміни торкнулися й шкільної історичної освіти в Україні, передусім її цільового та змістового компонентів орієнтуючи їх на гуманістичні і культурні цінності, розвиток особливості учнів і формування ідентичності. Разом з тим, зміст діючих шкільних програм з історії має суперечливий характер:

по-перше, в сучасній історичній науці та філософії нема достатньо визначених підходів до методології аналізу історичного розвитку людського суспільства. Тому історичний зміст як у науці, так і в школі часто має описовий характер і подається без відповідального аналізу;

по-друге, основне місце у підручниках та посібниках посідає історія економічного, політичного, національно-культурного розвитку людського суспільства.

Безумовно, шкільна історична освіта не може обійтися без вивчення діяльності історичних осіб. По-перше, тому що „...люди, гідні схвалення або не знані, завжди будуть цікаві загалу: адже саме ці люди

створили світ, в якому ми живемо нині”. По-друге, прогресс у суспільстві завжди визначає орієнтацію на видатних, талановитих осіб. По-третє, є сфери діяльності людей і життя суспільства, де головну роль відіграють лише окремі особи. Іноді вони не тільки накладають свій відбиток на хід історичних подій, а й “...суттєво його змінюють, при чому в такому напрямі, що ніяк не впливав з об’єктивних обставин” [2, с. 14–17].

На думку К. Баханова внутрішня цілісність і неповторність кожній цивілізації надає людина цієї цивілізації з певним менталітетом і відповідною до нього соціальною поведінкою. Менталітет (від лат. *mens* – розум, свідомість, розсуд) – це глибинний рівень індивідуальної свідомості, що включає й несвідоме. Це сукупність готовностей, установок, схильностей індивіда або соціальної групи діяти, мислити, відчувати та сприймати світ лише певним чином. Цивілізаційний підхід до історії характеризує своєрідний антропоцентризм. Людина перебуває в центрі уваги й розглядається насамперед як свідомий творець історії. Отже у центрі уваги історика має бути світогляд людини, її ментальність, яка є ключем для розуміння певної цивілізації; предметом історичного дослідження є людське життя у всіх його проявах [3, с. 10–11].

За останні 35-років багато досягнень у вивченні і викладанні історії з’явилися як реакція на необхідність надавати надмірну увагу політичній історії, а також на внесок в історію політичних, і економічних еліт. Про це ясно свідчить зростання інтересу до соціальної історії, історії культури і думки, вся зростаюча увага до питань європейської, регіональної і світової історії, інтерес, що посилюється, серед істориків до відродження історії „маленької людини”, економічно і соціально неблагополучних, політичних маргіналів, а також національних і мовних меншин.

Ці досягнення дозволили розширити наше розуміння історії. По – перше, в теперішній час історичні документи більш доступні, ніж раніше. Частково це відбувається тому що багато публічних архівів зараз відкриті для проведення досліджень, а також тому що останнім часом спостерігається швидке зростання неурядових архівів, – не в останню чергу тому що вони існують за рахунок різних засобів масової інформації. В результаті, для істориків, викладачів історії, а також для учнів, не дивлячись на деякі обмеження через незнання іноземних мов, стало трохи легше довідатися, як сприймалися в інших країнах події, які мали велике значення для історії їх власної країни. По-друге, сьогодні ми маємо більш ясне уявлення про те, які з найзначніших подій, явищ і тенденцій 20-го століття зробили найбільший вплив на життя звичайних людей. Використовуючи усні свідчення і аналіз неофіційних джерел, історики можуть повідомити нам набагато більш детальну картину різних аспектів повсякденного життя, ніж можна було отримати з офіційної статистики і аналізу дій уряду [4, с. 140].

Так, на міжнародному семінарі у Львові, голова Всеукраїнської асоціації викладачів та суспільних дисциплін „Нова доба” пані Поліна Вербицька акцентувала на важливості запровадження в підручниках багато перспективного підходу. Історія мирних періодів не повинна подаватися виключно як політична історія позбавлення суспільного й культурного аспектів. Водночас війни не повинні трактуватися як такі, що визначають долю людства [5, с. 3].

Таким чином, ми бачимо, що вивченню соціальної історії приділяють багато уваги на сучасному етапі, але в підручниках питанням з соціальної історії приділяють недостатньо уваги. Справедливо зазначав і академік В. Смолій, що „недоліком існуючих підручників є те, що вони в основному реконструюють політичний зріз історії України... Основний зміст історії є далеко не повним без присутності у ній людини з її запитами та інтересами, думками, віруваннями, страхами, сподіваннями, приватним життям і життям у колективі. Те, що складає саме життя людини, відсутнє на сторінках наших книг і підручників” [6, с. 14].

Здобутком останніх років є звернення до нетрадиційних у нашій історичній науці методологічних підходів і принципів. Предметом наукових зацікавлень є психоісторія, що націлює на вивчення психічної мотивації історичних процесів. Від французької школи “Анналів” (Л. Февр, М. Блок, Ф. Бродель) запозичується так звана “тотальна історія”, що передбачає вивчення середовища, в якому жила людина, не поділяє штучно історію на політичну, економічну та ін., дає пояснення і розуміння вчинків людей.

Діячі школи “Анналів” твердо обстоювали людинознавчу, народознавчу концепцію історії, відмовившись відтворювати на папері історичний процес на основі державних документів.

Із їхніх творів перед читачами постала динаміка процесу життя звичайних людей: як вони працювали, забезпечували себе харчами, одягом тощо; що їли й пили (з наведенням кулінарних рецептів, описами сервіровки столу, цінами на продукти й товари повсякденного вжитку); в яких помешканнях жили багаті й бідні; який вигляд мали будинки й вулиці міст та сіл; як здійснювалася торгівля (з конкретним описом ринків і ярмарків); як розважалися люди, як змінювалась мода в одязі; якими були заводи і фабрики, транспорт, банки, торгівельні товариства і компанії та як все це функціонувало, який вигляд мала соціальна та національна структура населення” як діяли механізми взаємин держави і її громадян та механізми ринкової економіки [7].

Перші кроки до вивчення соціальної історії вже робляться. Так, Ф. Турченко, П. Панченко, С. Тимченко розділ, що охоплює події 1965-1985 рр., називають “Україна і загострення кризи радянської системи”, а розділ про події 1985-1991 рр., – “Розпад Радянського Союзу й відродження незалежної України”. Щоб підкреслити глибину такої кризи, автори цього підручника, зокрема, ввели до підручника

унікальний підрозділ під назвою „Побут номенклатури”. Залишається лише шкодувати, що він є надто невеликим, оскільки принципово важливий для формування у школярів усебічного розуміння феномена тоталітаризму.

Інакше кажучи, вивчення соціальної історії – це, перш за все, процес олюднення побуту, психологізації щоденного життя, ставлення людини до побутових проблем, до влади, держави і суспільства в цілому через призму особистісного сприйняття умов життя. При дослідженні країни (народу) певного періоду необхідно показати спочатку, як жили люди (на рівні конкретних особистостей, а не всього загалу), що їх оточувало, як еволюціонувало повсякденне життя, а потім пояснити взаємозв'язок з економічним та політичним життям, щоб вийти на світогляді висновки щодо гуманності (анти гуманності) того чи іншого суспільства. Доля людини у конкретному суспільстві – це найоб'єктивніший критерій гуманності держави.

Соціальна історія акцентує увагу на життєвому світі простих людей, її цікавить, що трапилось з ними і біля них, як співвідносились зміни з їх ціннісною системою та який був механізм провадження цінностей цих людей.

В пошуку шляхів, які дозволяють наближуватися до розуміння минулого безпосередньо крізь його суб'єкт та носія людини, історична наука розглядає поняття „повсякденне життя у якості інтегративного методу пізнання, який дає можливість реконструювати історичне буття в його тотальності, осмислити внутрішні соціальні, психологічні зв'язки які виділяються у реаліях повсякденності” [8, с. 2].

Дивлячись на соціальну історію як складову змісту шкільного навчання з історії, зазначимо, що соціальна історія є одним з напрямків, який сприяє вирішити задачу соціалізації особистості. Бо цей напрям допомагає розвитку історичної свідомості, розумінню завдань, що стоять перед державою і світовою цивілізацією, критичному осмисленню минулого, прогнозування майбутнього, осмисленню ролі людини (включаючи себе) в історії, відповідальності особистості за власні дії, усвідомленні учнями права на вибір моделі власної поведінки з урахуванням і дотриманням правових гуманістичних засад; вихованню громадської свідомості, гідності та честі в гармонійному поєднанні національних та загальнолюдських цінностей, утвердженню ідеалів гуманізму, демократії, добра та справедливості; формуванню толерантного, неупередженого ставлення до інших народів, груп та особистостей, а також розвитку у учнів інтересу й поваги до історії та культури свого та інших народів, прагнення зберегти, примножити культурну спадщину своєї країни і свого людства. Саме цей підхід буде максимально сприяти розв'язанню завдань сучасної історичної освіти.

Література

- 1. Удод О.** Історія повсякденності як методологічна проблема. За людинознавчу історію України (про актуальність історії повсякденності) / О. Удод // Доба. – 2002. – № 3. – С. 12. **2. Мисан В.** Історичний документ як основа навчання історії / В. Мисан // Доба. – 2004. – № 1. – С. 14 – 17. **3. Баханов К.** Методика викладання історії: традиції та інновації / К. Баханов // Історія в школах України. – 2002. – № 3. – С. 10 – 11. **4. Страдлинг Роберт** Преподавание истории Европы XX века / Роберт Страдлинг. – Изд.Совета Европы, 2003. – 310 с. **5. Євтушенко Р.** Нові підходи у вивченні історії XX століття. Матеріали міжнародного семінару / Р. Євтушенко // Історія в школах України. – 2003. – № 3. – С. 3. **6. Смолій В.А.** Українська історична наука на рубежі XXI століття: проблема пошуку нових теоретичних та методологічних підходів / В.А. Смолій // Освіта України. – 1997. – 4 липня (№ 27). – С. 14. **7. Вебер М.** Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 413 с. **8. Пометун О., Фрейман Г.** Нові підходи до відбору та структурування змісту сучасної історичної освіти / О. Пометун, Г. Фрейман // Історія в школах України. – 2000. – № 1. – С.2.

This article examines the actual questions of study of social history on the pages of the modern Ukrainian textbooks. On the modern stage there is transformation of maintenance of school historical education on the basis of introduction of achievements of European historical education. In the school courses of history, alongside with the political and economic aspects of public life, began to include the social aspects of development of humanity.

УДК 376.56

В. В. Афанасьєва

ХАРАКТЕРОЛОГІЧНІ ПОРУШЕННЯ ДЕВІАНТНИХ ПІДЛІТКІВ

Актуальність теми полягає у проблемі виникнення характерологічних порушень як причини девіантної поведінки підлітків. Проблема попередження характерологічних порушень у девіантних підлітків, з одного боку, та відсутність науково обґрунтованої системи профілактики характерологічних порушень у соціально-педагогічній діяльності школи, з іншого, обумовлюють актуальність теми нашого дослідження.

В короткому викладі ми висвітлили найбільш важливі сучасні дослідження актуальні, щодо нашої теми; обґрунтували найбільш

оптимальні, науково-перевірені методи комплексного впливу на сутнісну сферу підлітка з метою профілактики девіантної поведінки та порушень характеру підлітків в умовах загальноосвітньої школи.

Поза сумнівом проблема характерологічних порушень, як складової девіантної поведінки, носить міждисциплінарний зв'язок з важливими науковими дослідженнями у соціології, психології, медицині, біології, юриспруденції та потребує доопрацювань в умовах її вивчення на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Спочатку дана проблема була виділена в соціологічних і кримінологічних працях зарубіжних і вітчизняних дослідників (М. Вебер, Э. Дюркгейм, Р. Мертон, Н. Смелзер, Я. Гилінський, І. Кон, В. Лісовський, К. Леонгард та ін.).

Психологічні дослідження цього явища беруть початок в психоаналізі, біхевіоризмі, гуманістичній психології та інших напрямках.

Вивченню досліджуваної проблеми у галузі соціальної та загальної педагогіки й психології приділяли увагу багато відомих учених педагогів, психологів і клініцистів, таких, як: А. Лазурський, Л. Виготський, А. Лічко, К. Ушинський, А. Макаренко, С. Рубінштейн, Н. Морозова, Б. Алмазов, Ю. Клейберг, Т. Алімханова, А. Місько, А. Асмолов, С. Бадмаєв, Л. Божовіч, Д. Ельконін, Ю. Клейберг, Б. Зейгарнік, В. Кащенко, Н. Левандовський, Е. Осіпова й ін.; у корекційній педагогіці та психології: М. Певзнер, А. Лурія, Л. Сухарева, Е. Осінова, О. Кербіков, Л. Занков, Б. Пінський, А. Леонт'єв, Л. Занков, Г. Дульнєв, Ж. Шиф, В. Петрова, Б. Пінський, І. Єрмоєнко, Т. Жук, Т. Ільшєнко, І. Ушаков, Т. Головіна; впливом корегуючого виховання на недоліки характеру та вивченням того, як підлітки соціалізуються у навколишнє середовище займалися: М. Певзнер, В. Лубовський, В. Вундт, У. Джеймс, Г. Ланге, З. Фрейд, П. Фресс, Л. Виготський, А. Леонт'єв, Б. Додонов, П. Анохін, П. Сімонов, С. Рубінштейн, В. Вілюнас; впливом особливостей сімейного виховання на формування характеру займалися: Л. Алексєєва, З. Баєрунас; вивченням типології характеру займалися: Е. Кречмер, У. Шелдон, Е. Фромм, К. Леонгард, А. Лічко, Н. Левітов.

Завдання нашої статті – визначення сутності та змісту характерологічних порушень у підлітків з девіантною поведінкою.

Характер – це певний стиль відносин (і в цілому поведінки людини), що склався та зміцнився під впливом життєвих дій і виховання. Коли говорять про характер особистості, то в першу чергу мають на увазі відношення її до суспільних обов'язків, людей і до самої себе [1, с. 206].

Характер виражає склад потреб та інтересів, прагнень і цілей, ідейних і моральних установок, відчуттів і волі, що виявляються у вибірковості діяльності та поведінки, відносинах і манерах поведінки особистості. Більш повно характер можна визначити як своєрідний психічний склад людини, що відображає історію впливів зовнішніх умов

життя та виховання, що виявляється в специфічних для даної людини відносинах до дійсності, в манері тримати себе та в особливостях соціальної поведінки особистості [1, с. 206–207].

Важливим чинником, що впливає на девіантну поведінку підлітків, є акцентуація їх характеру. При цьому існує виборча уразливість відносно певного роду психогенних дій, при певному збігу обставин школярі можуть неадекватно реагувати на явища навколишнього життя. Акцентуації характеру необов'язково пов'язані з девіантною поведінкою, але такі підлітки менш стійкі проти негативного впливу навколишнього середовища. Ряд типів акцентуацій характеру як би провокують девіантну поведінку підлітків.

Для того, щоб точніше розкрити сутність і зміст характерологічних порушень у підлітковому віці, треба провести чітке розмежування поняття норма і патологія в характері.

З самого початку становлення вчення про психопатії виникла практично важлива проблема – як розмежувати психопатії як патологічні аномалії характеру від крайніх варіантів норми. Ще в 1886 р. В. Бехтерев згадував про «перехідні ступені між психопатією та нормальним поляганням», про те, що «психопатичне полягання може бути виражене в такому слабкому ступені, що за звичних умов воно не виявляється». П. Ганнушкін такі порушення називав «латентними психопатіями», Г. Ушаков – «крайніми варіантами нормального характеру». Було запропоновано багато інших найменувань, але найвдалішим нам представляється термін «акцентуїтована особистість», підкреслюючий те, що йдеться саме про крайні варіанти норми, а не про зачатки патології, і те, що ця крайність позначається в акцентуації окремих рис. Правильніше було б говорити не про акцентуїтованих осіб, а про акцентуацію характеру. Саме типи характеру, а не особистості в цілому, з її здібностями, схильностями та іншими структурними компонентами, описані в монографіях К. Леонгарда, саме особливості характеру відрізняють цих осіб від інших.

На противагу психопатіям при акцентуації характеру його межі можуть виявлятися не скрізь і не завжди. Вони можуть навіть виявлятися тільки в певних умовах. І головне, особливості характеру або взагалі не перешкоджають задовільній соціальній адаптації, або її порушення бувають скороминущими і не приводять до девіантної поведінки.

Між нормальним типом поведінки, нормальним і патологічним характером, відзначеним явно хворобливими рисами на зразок безвілля, надмірного збільшення афектів, гніву та страху, різко вираженій навіюваності, нав'язливих думок і дій і т. п., розташовується невимірною кількістю перехідних ступенів від здорового до патологічного характеру. Внаслідок цього виявляється, що немає можливості провести чітку грань між нормальним і патологічним характером, характером з

ненормальними ухилами, дефектами, інакше кажучи, між природними проявами характеру і хворобливими його рисами.

Проте, все ж таки, є істотна відмінність між нормальними і ненормальними людьми. Вона полягає в тому, що психічні риси у нормальної дитини є випадковою ознакою, від якої вона може легко звільнитися, якщо схоче та зробить відповідне зусилля. Психопати і нервові діти не можуть цього зробити, оскільки не в змозі достатньо проявити волевого зусилля. Нормальні піддаються звичному вихованню, вони бачать, як поведуться дорослі або їх однолітки, прагнення досягти чого-небудь приводить їх саме собою до відомого рівня соціального пристосування.

Тут треба відзначити і психопатії в підлітковому віці.

Аналіз підліткового віку – одна з самих дискусійних проблем вікової психології. Терміни його початку і закінчення, психологічний зміст провідної діяльності, перелік новоутворень – всі ці аспекти неоднозначно трактуються вітчизняними і зарубіжними психологами. Єдність думок існує тільки в тому, що це період найінтенсивнішого особистісного розвитку. Л. Виготській виділяв вік близько 13 років як переломну точку кризи, але відзначав, що посткризові роки (14–15 років), коли складаються та пред'являються оточуючим нові психологічні утворення, суб'єктивно сприймаються і батьками, і вчителями як найважчі.

Для підліткового віку характерне інтенсивне формування особистості, пов'язане передусім з розвитком самосвідомості, морального світосприйняття, а також ідеалів і принципів. Засвоєні саме в цьому віці норми поведінки й система цінностей у подальшому важко піддається коригуванню. Тому в цьому віці особливо важливою стає формування позитивної спрямованості особистості. Ю. Антонян та Ю. Блувштейн у запропонованій ними моделі злочинної поведінки виділяють такі головні інститути соціалізації: сім'я, школа, трудовий колектив, мала неформальна група.

Л. Виготський виділяв дві фази підліткового віку (негативну і позитивну), пов'язуючи їх з видозмінами у сфері інтересів. В негативній фазі відбувається згортання, відмирання колишньої системи інтересів, з'являються перші сексуальні ваблення. Звідси зовні спостережувані негативні особливості: зниження працездатності, погіршення успішності та навиків, грубість і підвищена дратівливість підлітка, його незадоволеність самим собою. Позитивна фаза характеризується зародженням нових інтересів, більш широких і глибоких.

Форми протікання негативної фази у підлітків зводяться, на думку Л. Виготського, до трьох основних варіантів:

1. У першому випадку яскраво виражений негативізм виявляється у всіх сферах життя дитини, старі інтереси школяра різко змінюються, поведінка підлітка в окремих випадках змінюється в які-

небудь декілька тижнів. Підліток випадає з сім'ї, він неприступний домовленостям старших, в школі підвищений збудливий або, навпаки, тупий, тобто у нього легко можна встановити риси шизоїдної акцентуації. Це важке та гостре протікання спостерігається приблизно у 20% підлітків.

2. Другий варіант протікання негативної фази відрізняється більш пом'якшеними рисами заперечення. Підліток – потенційний негативіст. Негативна установка виявляється у нього лише в певних життєвих ситуаціях, в певних умовах середовища, його негативізм виникає головним чином як реакція на негативні впливи середовища, але ці реакції нестійкі і нетривалі. Саме для даних дітей характерно, що вони по-різному поведуться в різних соціальних ситуаціях, наприклад в школі і сім'ї. Таких дітей більшість, приблизно 60%.

3. У третьому варіанті протікання першої фази статевого дозрівання негативних явищ не вдається встановити зовсім. Тут абсолютно не наголошується зниження успішності, розриву дружніх зв'язків, випадання з колективу, зміни відносин до педагога та сім'ї. Дана група охоплює приблизно 20% підлітків.

Проявляючи турбування про задоволення потреби в гідному положенні, цілком можливо виключити негативізм, упертість, свавілля з поведінки кожного молодшого підлітка, оскільки по самій своїй суті прагнення це не більш як засіб задоволення даної потреби й існує воно в поведінці підлітка до тих лише пір, поки виступає в такій якості.

Якщо характер виходить з-під контролю особистості, то дуже часто спостерігається патологічний розвиток характеру, званий психопатією. Про патологію характеру в медичному значенні можна говорити, якщо спостерігаються наступні три ознаки: 1) порушення носять тотальний характер (виявляються в різних сферах життя), 2) стабільно виявляються впродовж довгого часу, 3) супроводжуються соціальною дезадаптацією.

Психопатії – це такі аномалії характеру, які, «визначають весь психічний вигляд індивідуума, накладаючи на весь його душевний склад свій владний відбиток», «протягом життя не піддаються скільки-небудь різким змінам» і «заважають пристосовуватися до навколишнього середовища» (П. Ганнушкін). Ці три критерії були позначено О. Кербіковим, як тотальність, відносна стабільність патологічних рис характеру та їх вираження до ступеня, що порушує соціальну адаптацію.

Вказані критерії служать основними орієнтирами в діагностиці психопатій у підлітків.

Психопатії можуть бути різного ступеню вираження, але у будь-якому випадку їх слід відрізнити від акцентуацій характеру, під якими розуміються крайні варіанти норми, коли окремі риси характеру надмірно посилені, унаслідок чого виникає виборча уразливість відносно

деяких психогенних дій при гарній і навіть підвищеній стійкості до інших.

На основі викладеного нами матеріалу можна зробити наступні висновки.

Властивості характеру формуються прижиттєво, як в нормі, так і в патології, важливі умови, що приводять до девіацій. Хвороба ж створює умови для цієї девіації. Це показано при дослідженні хворих різних нозологій (епілепсії, хвороби Паркінсона та ін.). Це означає, що характерологічні особливості не успадковуються, що біологічні потреби перетворюються на соціальні.

Характер можна вважати патологічним, тобто розцінювати як психопатію, якщо він відносно стабільний в часі, тобто мало змінюється протягом життя. Друга ознака – тотальність проявів характеру. Якщо ж підліток, припустимо, удома один, а «на людях» – інший, то він не психопат. Третя ознака психопатій – це соціальна дезадаптація.

До закінчення школи характер людини можна вважати в основному сформованим і те, що відбувається з ним надалі, майже ніколи не робить її характер невпізнаним для тих, хто з нею спілкувався у шкільні роки. Тому підлітковий вік – це не період формування передумов соціалізації, а саме той найбільш важливий і ризикований період соціалізації особистості, вивчення якого повинне хвилювати не тільки педагогів, але й всю громадськість.

У пубертатному віці проблема соціалізації особистості з характерологічними порушеннями може проявлятися у девіантній поведінці (бродяження, грубі сексуальні домагання, крадіжки і т.д.), психопатоподібної поведінки (запальність, дратівливість, брутальність, агресивність, антисоціальність). Декомпенсації, що виникли в підлітковому віці, не завжди згладжуються у період дорослішання, більше того, вони можуть підтримуватися алкоголізацією, бездоглядністю, несприятливою сімейною обстановкою (Н. Сухотіна). Важкі й стійкі порушення поведінки, як правило, ведуть до соціальної дезадаптації.

Характер формується в процесі розвитку особистості як суб'єкта, що активно включається в багатоманітну сукупність суспільних відносин. Виявляючись в поведінці, у вчинках людини, характер в них же і формується.

Характерологічні порушення, у більш вираженій формі, можна розглядати як складову девіантної поведінки.

Особливою ланкою у системі соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки учнів є комплексна та систематична робота. Така робота має здійснюватись паралельно з відповідною профілактичною роботою з підлітками, адекватною рівню їх розвитку, віку, соціального оточення. Це є умовою успішної роботи школи у профілактичній роботі.

Профілактична робота повинна бути комплексно організована і впливати на всі, вище згадані, сутнісні сфери підлітка.

Спираючись на викладений матеріал, ми можемо визначити наступні перспективи і пропозиції подальшого розвитку профілактичної роботи по подоланню девіантної поведінки підлітків з метою усунення їх характерологічних порушень.

Для цього треба, на самперед, проводити комплексну роботу, яка повинна скоординувати зусилля різноманітних державних, адміністративних відомчих відділів та структур (наркологічної служби, служби у справах неповнолітніх, центру соціальних служб для молоді тощо), а головне – робота з сім'єю по попередженню різних проявів характерологічних порушень у підлітків, оптимізації їх особистісного розвитку, соціалізації та інтеграції в суспільство, активного включення в суспільно-корисну діяльність для запобігання девіантної поведінки.

Ураховуючи те, що заходи соціально-педагогічної профілактики сьогодні мають дещо ситуаційний характер і виключають системність і послідовність у їх здійсненні, а отже і високу результативність, завданням школи має бути створення комплексної методичної бази щодо профілактики девіантної поведінки серед підлітків; надання необхідної організаційно-методичної інформаційної, консультативної, психолого-педагогічної допомоги психологам, учителям, сім'ям, підліткам з характерологічними порушеннями, що схильні до девіантної поведінки.

Література

- 1. Выготский Л. С.** Собрание сочинений, Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
- 2. Ковалев А. Г.** Психология личности, изд-во 3, перераб. и доп. / А. Г. Ковалев – М. : «Просвещение», 1969. – 391 с.
- 3. Ковалев А. Г., Мясищев В. Н.** Психические особенности человека. – Т. 1. Характер / А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев – Изд-во ЛГУ, 1957. – 316 с.
- 4. Кречмер Э.** Строение тела и характер // Психология индивидуальных различий / Э. Кречмер – М. : Просвещение 1982. – С. 238 – 349.

Signs of pathological character: stability (little changes during life), totality (pathological lines show up always and everywhere), social deadaptaciya. Character accentuations – not necessarily related to the deviantnym conduct, but such teenagers make a risk group. The row of types of accentuations as though is provoked deviantnoe conduct.

Basco L., Kharchenko T.

L'ENGAGEMENT HUMANISTE DE L'ENSEIGNANT FRANÇAIS DANS LA CONSTRUCTION DE SON "SOI SOCIAL"

Mots clés: Personne enseignante – soi professionnel – soi social-partenariat

Introduction. Enseigner nécessite l'acquisition de compétences professionnelles et tout particulièrement en didactique des disciplines. Mais d'autres compétences plus transversales sont indispensables à une carrière sereine et équilibrée. Certaines d'entre elles sont en relation avec la personne de l'enseignant.

L'enseignant est un être psychologique, possédant un vécu qui influence largement son travail et son expérience professionnelle.

Ada Abraham, psychologue clinicienne et psychanalyste de groupe, a travaillé sur la question suivante: «Enseignant qui es-tu?» [1]. De plus, en tant que professeur des universités et chercheur, elle s'est particulièrement intéressée à l'enseignant au travers de sa personne. Au-delà de la formation professionnelle, elle s'est arrêtée sur la formation personnelle des professeurs. La mission première du maître est d'enseigner, cependant il possède un vécu qui lui est propre et qui va conditionner ou diriger ses attitudes.

Ainsi, Ada Abraham met en avant des «états du soi» chez l'enseignant. Tout d'abord, le «soi réel» c'est à dire tel que la personne est réellement. Ce qu'elle est dans sa nature propre. Il existe également un «soi professionnel», façonné par des normes sociales. Ce masque peut être en opposition avec le «soi réel». Elle définit le «soi professionnel» sous trois états.

Le soi qui se trouve en rapport direct avec l'autorité. Ici il va s'agir par exemple de la personne qui doit s'adapter à la structure hiérarchique. La personne peut agir différemment, on peut constater un décalage entre le «soi réel» et le «soi par rapport à l'autorité».

– Un «soi par rapport aux élèves»,

– Et enfin, le «soi idéal» qui est cet idéal que l'on pourrait ou espérerait être.

Par ses recherches, Ada Abraham présente les écarts que l'on peut trouver entre les différents états du «soi». Elle relève des configurations types selon l'expérience d'un grand nombre d'enseignants.

Plein de bonne volonté en début de carrière, la construction de la personne enseignante peut être découragée par les réalités du terrain, son vécu quotidien.

La définition d'un nouvel état du «soi» a déjà été affirmée: «le soi social» qui est en lien avec l'évolution du métier d'enseignant. En effet,

aujourd'hui la place du social se fait de plus en plus importante dans la vie de l'enseignant. Depuis 1989, la loi d'orientation demande à l'enseignant d'être «un être social». En effet, dans leur milieu professionnel, les maîtres sont en relation avec de nombreux partenaires: des personnes travaillant dans l'établissement scolaire qu'elles soient enseignantes ou non, les personnels de santé, des parents d'élèves, des intervenants extérieurs permanents ou occasionnels, des associations, les municipalités ...

Comment l'enseignant peut-il mettre en œuvre un travail de partenariat efficace, équilibrant pour sa personne et pertinent pour sa pratique professionnelle?

Comment un réel travail de partenariat par l'engagement humaniste de l'enseignant peut-il favoriser la construction du «soi social»? En quoi l'aspect humaniste de la personne enseignante est-il mis en valeur ?

Nous relevons quatre formes particulières de ce partenariat :

- le travail réalisé avec les intervenants extérieurs
- la collaboration avec les associations et tout particulièrement avec «les associations d'accompagnement à la scolarité»
- les relations avec les parents
- le travail entre pairs

La personne de l'enseignant et le «soi social».

La définition première du mot «personne», vient de «persona» qui en latin signifie le «masque» derrière lequel l'individu cache sa vraie nature. Pour Ada Abraham, le problème vient du fait que l'enseignant confond le «soi professionnel» et le «soi idéal», le besoin de paraître «tel qu'il faut» et non pas «tel que l'on est». Le contexte scolaire est souvent le lieu de contradiction.

Il y a une relation entre le «soi professionnel» et la réalité psychique. Les attitudes et les conduites de l'enseignant dans sa classe sont liées au «soi». Celui-ci est présent dans toutes les situations et il est la réalité la plus vraie pour un individu en activité effective.

Au travers de nombreuses situations professionnelles, le «soi idéal» va venir perturber «le soi par rapport aux élèves», le «soi par rapport à l'autorité» et le «soi social» [2] parce que l'enseignant peut être en quête de perfection ou craindre d'être jugé et de se remettre en cause. L'interaction entre ces différents aspects du soi va conditionner le comportement de l'enseignant et influencer son attitude.

Comment se défendre devant ces multiples contradictions?

L'enseignant doit savoir préserver son identité mais aussi accepter l'évolution du «soi professionnel». En fonction de son expérience et de son âge, l'enseignant peut arriver à prendre plus de distance afin de se préserver.

L'enseignant doit connaître les principales représentations du «soi» afin de mieux gérer sa personnalité au sein de la classe. C'est ainsi que les principes à la base d'une formation de l'enseignant centrée sur le devenir du «soi» sont à valoriser.

Les maîtres dominent pleinement les connaissances à transmettre

mais ne savent pas toujours comment gérer les relations dans la classe et dans l'école. L'analyse de leur pratique pourrait leur permettre de déceler des désaccords fondamentaux des différents états du «soi professionnel» souvent en rapport à leur «soi réel». Pour cela, il faudrait envisager des travaux de groupes, réguliers, avec des pairs. Ainsi, les enseignants pourraient s'entraider et mutualiser leur réflexion sur la construction de leur «soi professionnel».

En conséquence, quel doit être le profil personnel de l'enseignant?

En dehors de ses connaissances didactiques on est donc en droit de s'interroger sur les qualités ou les compétences requises chez un professeur. Il est question ici de l'identité professionnelle de l'enseignant qui est en étroite relation avec ses représentations du métier, son image de soi, sa conscience psychologique de soi et ses valeurs de référence.

L'enseignement est un métier où l'on s'expose aux autres. La personnalité de l'enseignant rejaillit sur les élèves. L'image que l'on a de soi est donc essentielle mais l'image que les autres ont de soi est aussi importante. Ada Abraham constate que souvent le véritable «soi professionnel» de l'enseignant laisse place à un «soi idéal» c'est-à-dire à l'image parfaite que l'on se fait d'un «bon» enseignant. Pour diminuer l'écart entre le «soi professionnel» et le «soi idéal» il faut être capable d'enlever son masque, découvrir son soi profond, et c'est ainsi que les actions deviennent efficaces pour ses élèves.

Selon Carl Rogers, l'action du maître sur les élèves est efficace parce qu'«il rencontre personnellement les élèves sur la base d'une relation de personne à personne» [3].

Il affirme également qu'il est possible de se comprendre soi-même. E. Mounier explique que c'est en se découvrant soi-même que l'être s'ouvre aux autres, qu'il se socialise [4].

Comment le «soi social» peut-il s'affirmer ?

Ainsi, cette multiplicité de contacts émergents ou plus traditionnels, font de la pratique enseignante un métier qui a un rôle social croissant. En effet, les contacts humains quotidiens vont jouer un rôle majeur dans le développement de la personnalité de l'enseignant et dans son équilibre de vie. Ceci rejaillira sur sa pratique et ainsi sur les apprentissages des élèves.

La loi d'orientation de 1989 demande au professeur d'être un individu social dans un tissu éducatif toujours plus dense, dans le but d'une éducation encore plus efficace. Mais qu'en est-il de son quotidien relationnel ?

La relation avec les intervenants extérieurs auxquels les professeurs peuvent avoir recours est primordiale. La multiplicité des situations dans lesquelles ils interviennent implique leur présence quasi systématique dans tous les établissements: Education Physique et Sportive, Musique, Anglais, éducation à la citoyenneté, Arts plastiques, classes transplantées. Dans chacun de ses domaines, le maître peut être aidé. Seul l'enseignant est le responsable pédagogique de la mise en œuvre d'activités. Le challenge est alors pour lui d'établir avec ces personnes un partenariat efficace afin que les élèves en

retirent le meilleur apprentissage possible.

Les parents participent également à la vie de l'école d'une part par la présence de leurs représentants élus mais aussi à titre individuel. Un premier niveau relationnel s'affirme envers le maître de leur enfant qui devient un interlocuteur privilégié. La confirmation de leur rôle dans l'acte éducatif en fait un des partenaires privilégiés de l'enseignant.

Les associations d'accompagnement à la scolarité mettent en œuvre des actions qui prennent tout leur sens dans les zones sensibles où les enfants se trouvent en plus grande difficulté scolaire. Ces relations ont souvent lieu dans un contexte où les difficultés d'apprentissage des élèves sont souvent liées à des difficultés comportementales. Face à cela, l'enseignant doit s'adapter au mieux à cette réalité et aux conséquences qu'elles pourraient entraîner dans l'intérêt de l'élève.

Enfin, l'engagement personnel qu'un enseignant doit avoir avec ses pairs au sein de son établissement conditionne la construction de son professionnel.

1. Le partenariat avec les intervenants: Le développement d'activités à haut degré de technicité (langues vivantes, certaines Activités Physiques et Sportives...) et la volonté d'ouvrir l'école sur le monde et la société ont conduit les enseignants, dans un souci qualitatif pour les apprentissages à rechercher des partenariats extérieurs.

Les programmes de l'école primaire ne nécessitent pas toujours d'être spécialiste mais le recours à un intervenant du domaine concerné pour être traité de façon correcte est quelquefois nécessaire. Au Collège et au lycée, des informations ou des pratiques particulières spécifiques nécessitent également parfois la présence d'une tierce personne. L'intervention extérieure doit s'inscrire dans un cadre précis et défini par le projet d'établissement. C'est ce dernier et plus particulièrement l'enseignant de la classe concernée qui doit être à l'origine de toutes les actions de partenariat. Elles doivent correspondre à des besoins repérés lors de la préparation du projet pédagogique de l'école, du cycle et de la classe. Elles constituent une ressource précieuse pour la formation continue de l'enseignant mais aussi pour les apprentissages des élèves.

Une coopération harmonieuse avec les intervenants extérieurs favorise la formation de l'enseignant mais aussi la construction de son "soi social". Ainsi, la qualité de cette entente humaine peut être un facteur favorisant les apprentissages des élèves.

L'article 12 de la loi d'orientation de 1989 précisait la présence des intervenants extérieurs dans le système éducatif et leurs rôles. «Chaque enseignant assume de façon permanente la responsabilité pédagogique de l'organisation des activités scolaires [...] y compris dans le cas de la participation d'intervenants extérieurs à l'école». Si les enseignants ont la charge d'organiser l'ensemble des activités scolaires des élèves, ils doivent également prendre en charge les relations avec les partenaires extérieurs au

premier rang desquels se trouvent les intervenants extérieurs. L'ouverture des maîtres sur leur environnement professionnel, leur façon d'être dans l'école en tant que micro-sociétés sont le reflet du «soi social», aspect important de la personne enseignante.

La spécificité de la profession d'enseignant s'affirme par un réseau de relations humaines à l'intérieur mais aussi à l'extérieur de l'établissement. Ce réseau permet l'approfondissement ou le support à l'acquisition de savoirs, de savoir-faire mais aussi de savoir-être. La personnalité de l'enseignant, sa façon d'être au sein d'un groupe, sa capacité à travailler en équipe sont des aspects de son «soi social» en constante évolution.

La présence d'intervenants extérieurs dans les établissements est désormais généralisée que ce soit dans les établissements en zones urbaines ou rurales. L'ensemble des professeurs ont pu témoigner d'au moins une expérience.

Ces interventions intéressent le domaine de l'Éducation Physique et Sportive, la musique, des langues vivantes, de l'environnement, des arts visuels, du théâtre, de l'expression corporelle,... soit dans le cadre de classes à projet artistique et culturel soit d'interventions ponctuelles autorisées par les Chefs d'établissement ou les Inspecteurs de l'Éducation Nationale.

Ce travail de collaboration concourt à la construction du soi social de la personne enseignante. Par une bonne maîtrise des savoirs et sachant se conformer aux attentes de l'institution, ces connaissances formelles ou informelles feront évoluer son «soi social» de façon positive en modifiant les influences du «soi idéal» sur le «soi professionnel» de l'enseignant.

Concernant la collaboration engagée dans le travail de partenariat, elle peut prendre différentes formes. Elle s'organise souvent en un partage des tâches selon les compétences de chacun. Avant les séances, les personnes concernées se rencontrent en moyenne deux ou trois fois afin de déterminer une progression, fixent un calendrier et choisissent ensemble les supports didactiques qui permettront d'atteindre les objectifs visés.

Par ailleurs, la mise en place de réunions d'évaluation de cette collaboration afin d'analyser le travail réalisé et apporter des éléments de remédiation est régulière. Les enseignants restent les seuls responsables pédagogiques même si les tâches sont partagées selon les compétences.

Les motivations des enseignants se fondent sur «l'envie de travailler en équipe», «un esprit d'ouverture de soi et le souci d'ouvrir l'école».

Par ailleurs, nous pouvons relever l'image positive que peut donner l'enseignant à certains parents par ce travail en partenariat: «image d'un maître qui n'a pas peur d'ouvrir sa classe pour favoriser les apprentissages de ses élèves».

Une bonne coopération et entente entre les enseignants et intervenants extérieurs peut avoir un effet positif sur les apprentissages des élèves.

Les notions de concertation, travail d'équipe sont aussi très

présentes. Certains enseignants témoignent même que la qualité du partenariat peut évoluer au cours de la collaboration de travail. Souvent la motivation de l'intervenant a un effet stimulant sur l'enseignant et les enfants des classes concernées. Par ailleurs, ce travail en partenariat peut permettre l'acquisition pour l'enseignant de compétences transversales qui seront une aide à l'acquisition des compétences disciplinaires.

A un autre niveau, nous pouvons constater des conséquences plus personnelles. Rares sont ceux qui déclarent que cela ne leur a rien apporté mis à part de bons contacts humains. Concernant les apports purement humains on peut aussi retrouver «la satisfaction d'avoir travaillé en complémentarité», «de l'humilité face au savoir faire de l'intervenant» mais aussi «de la motivation pour réitérer cette expérience».

Certains insistent sur l'enrichissement culturel et social que leur a apporté cette collaboration avec les divers intervenants extérieurs qu'ils ont côtoyés.

Ces interventions sont toutes aussi profitables pour les enseignants. Elles permettent à ces derniers d'enrichir leurs connaissances mais aussi de faire évoluer leur façon de vivre et de gérer les rapports humains professionnels c'est à dire leur «soi social».

2. Le partenariat avec les associations d'accompagnement à la scolarité:

Parmi les nombreux partenaires que côtoient les maîtres, il est possible de rencontrer un certain nombre d'associations dont des associations d'accompagnement à la scolarité. Leurs actions s'inscrivent dans la problématique des apprentissages en partenariat essentiellement en Z.E.P. (Zone d'éducation prioritaire) et zones sensibles.

Elles apportent l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir sur le plan scolaire qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement familial et social.

En règle générale, les enfants, le maître, les parents et l'association s'impliquent par la signature d'une charte. Il s'agit d'un engagement moral de la part de chacun des acteurs.

La Charte de l'accompagnement à la scolarité a été signée en 1992. Elle a donné un cadre légitime, exigeant et déontologique, à de multiples actions qui se développaient sur le terrain, le plus souvent dans un environnement associatif.

L'accompagnement à la scolarité constitue un enjeu fort. Il est pour des enfants et jeunes, l'occasion de prendre espoir, de comprendre, de donner du sens aux apprentissages, d'y prouver du plaisir à faire et à découvrir, en complément de l'action de l'école. Ce soutien semble être un élément fondamental de l'égalité des chances.

Les actions menées par les associations sont complémentaires à celles de l'école. Il ne s'agit pas, la plupart du temps, d'une simple aide aux devoirs. Leur mission est d'aider les jeunes en utilisant les technologies de

l'information et de la communication, à acquérir des méthodes, des approches, des relations susceptibles de faciliter l'accès au savoir. Mais aussi d'élargir les centres d'intérêt des enfants et des adolescents, de promouvoir leur apprentissage à la citoyenneté par une ouverture à différentes ressources culturelles et sociales. Enfin, elles permettent une valorisation des acquis des élèves afin de renforcer leur autonomie personnelle et leur capacité de vie collective, par la pratique de l'entraide et l'encouragement du tutorat entre les jeunes. La dernière mission de ces associations qui est non la moindre, est d'accompagner les parents dans le suivi de la scolarité des enfants et de faire en sorte qu'ils s'y impliquent quel que soit leur niveau culturel.

L'efficacité des actions d'accompagnement à la scolarité semble dépendre dans une large mesure de leur prise en compte au sein des projets d'établissement et de la volonté d'engagement des enseignants. La relation de partenariat entre l'enseignant et l'association va, en théorie, permettre d'assurer la continuité de l'acte éducatif et la cohérence entre les activités scolaires et les actions d'accompagnement. L'aide de l'enseignant est précieuse par toutes les informations qu'il peut transmettre à propos de l'élève et les conseils qu'il promulgue aux équipes.

Les associations rencontrées sont de deux types:

Certaines d'entre-elles sont des associations indépendantes, bénévoles qui ont des actions uniquement dans le domaine de l'accompagnement à la scolarité pris au sens large. Leur mission est essentiellement de promouvoir la culture auprès des jeunes de milieu défavorisé. Elles n'entretiennent pas forcément de liens de partenariat avec l'éducation nationale donc avec les enseignants.

D'autres apportent une aide plus globale aux familles. Il s'agit pour un tiers d'entre elles de centres sociaux. Elles sont basées essentiellement en Zone d'Éducation Prioritaire. Elles ont une considération particulière de la part des familles et des établissements scolaires. L'éventail des projets mis en place et des aides est très large. Reconnues par l'éducation nationale, des actions de formation pour les personnels sont organisées par l'inspection académique et de les mairies dans le cadre de contrat de ville.

Des problèmes peuvent exister dans leurs relations avec les établissements (difficultés relationnelles et organisationnelles) mais aussi la réussite des actions entreprises (difficultés dues à un manque de ressource et de personnels bénévoles [5]).

Les centres sociaux pratiquent peu l'aide aux devoirs. En effet, les responsables pédagogiques se sont rendus compte avec l'expérience que ce type d'aide n'était pas la plus bénéfique à l'enfant sur du long terme. Cette dernière est certainement intéressante pour l'enfant ponctuellement mais elle n'a pas de prolongement pédagogique possible. Un travail plus spécifique sur comment «apprendre à apprendre» plus pertinent et profitable pour les élèves est préconisé. Des ateliers sont mis en place au sein desquels la répartition des enfants ou adolescents est réalisée en fonction de leurs besoins. L'élève en

difficulté peut prendre conscience de cette réalité et des efforts à réaliser pour les surmonter voire les dépasser. Le fait d'aborder différemment les apprentissages va motiver certains élèves qui s'étaient découragés à l'école.

Les actions engagées dépendent en premier lieu de l'entente entre l'association et l'école et d'une implication forte des acteurs.

Des sessions de formation communes aux éducateurs et aux professeurs semblent primordiales pour la qualité des relations. Elles sont un lieu privilégié de rencontres et de dialogue pour un véritable travail d'équipe. L'engagement de chacun sera beaucoup plus fort pour la mise en place d'un projet commun, de constat, de décisions, d'analyse et d'évaluation. Il faut relever certaines initiatives émanant d'Inspecteurs de l'Éducation Nationale donnant la possibilité aux enseignants engagés dans ces actions de suivre une formation appropriée.

Il arrive que les associations d'accompagnement à la scolarité mettent en place des projets en collaboration avec l'école et les parents. Dans ce genre d'action chacun des acteurs se sent valorisé: l'élève perçoit une mobilisation autour de lui, les parents peuvent aider leur enfant selon leurs possibilités et le professeur des écoles rencontre l'élève dans un cadre différent.

La communication et le dialogue entre les associations, les parents et l'école restent fondamentaux pour le bon fonctionnement d'un tel partenariat. De plus, lorsque l'association peut promouvoir un certain nombre d'actions en lien avec l'école, il en ressort un effet largement bénéfique sur les apprentissages des élèves.

Les professeurs affirment que la relation de partenariat entre l'école et les associations d'accompagnement à la scolarité fait partie intégrante de leur missions. Ils considèrent que tout ce qui permet d'aider l'élève dans son métier d'élève est de leur responsabilité. L'évolution du métier d'enseignant nécessite aujourd'hui une adaptabilité des maîtres afin de correspondre au mieux à ce que l'on attend d'eux. Certains affirment même qu'il n'existe aucune surcharge de travail liée à cette mission. Ils insistent sur la nécessité d'une complémentarité entre les différents acteurs du partenariat. Il semble également important que cette relation repose sur la confiance et la reconnaissance de la compétence des différents acteurs.

L'importance et les effets bénéfiques d'une ouverture de l'école est réelle: elle permet des rencontres décontextualisées avec les parents et la mise en place de liens de confiance avec ceux-ci. Elle conditionne le bon déroulement du travail qui peut être réalisé.

La pérennité du partenariat est un élément important pour sa réussite. Elle engage la garantie d'établir des liens de confiance, d'approfondir les actions, de valoriser les rôles de chacun. Cependant une difficulté viendrait du fait que ces relations dépendent du vécu relationnel de chacun. Il faut souligner que la qualité professionnelle de certains intervenants voire responsables est quelquefois contestée.

Un tel engagement des maîtres est un vecteur important de la

construction du «soi social». Il peut contribuer, par ailleurs, à affirmer la stabilité d'autres états du «soi professionnel».

3. Le partenariat avec les parents: Un premier constat important: les enseignants considèrent les parents comme des partenaires et souhaitent coopérer avec eux. Ils ont la volonté de mieux comprendre les familles et les impliquer dans la scolarité de leurs enfants. Ils estiment qu'il est important qu'elles aient droit à une information claire sur les actions pédagogiques menées.

Mais aussi, ils souhaitent ouvrir l'école aux parents pour les impliquer dans la vie de l'établissement. Au niveau de la classe, un des objectifs des enseignants est d'impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant. Ils insistent sur le regard que l'enfant porte sur l'école, influencés par leurs parents. Ils souhaitent ainsi assurer une meilleure assiduité des élèves.

L'enseignant, au travers de sa compétence d'écoute, va démontrer sa capacité «d'accueil des parents». Il doit utiliser de temps suffisamment importants de réflexion avant de formuler un avis, une proposition. Ils souhaitent comprendre la famille: leurs attentes, leurs préoccupations et leurs problèmes. Toutefois, l'enseignant doit mesurer les limites de cette «écoute», elle doit rester professionnelle. Il arrive que dans certains milieux l'enseignant devienne le confident, l'assistant familial, celui qui remplace le père ou la mère. Si cette limite n'est plus respectée, la famille ne comprendrait pas un changement d'attitude du maître désireux retrouver son cadre d'intervention. La relation se détériorerait alors très vite.

Il semblerait que les enseignants en milieu de carrière vivent plus difficilement la relation aux parents d'élèves. Ce constat correspondrait au fait qu'il existe des périodes de trouble, de crise dues en particulier aux conditions d'exercice au cours d'une vie professionnelle dont les différentes phases ont été mises en évidence par Michael Huberman et Louis Basco [6].

Pour comprendre les rapports entre famille et école, il nous faut revenir sur des points d'histoire et, en particulier, sur la manière dont l'école a été créée en France [7].

Au Moyen-Age et jusque vers la fin du dix-septième siècle, la notion d'enfance n'existe pratiquement pas. L'enfant n'a pas vraiment une identité. La transmission des valeurs, des savoirs et, plus généralement, la socialisation de l'enfant ne sont pas, toujours, totalement assurées ni contrôlées par la famille. À partir de la naissance, l'enfant est élevé le plus souvent par sa mère, parfois par une nourrice. Il reste au sein très longtemps (jusqu'à six ou sept ans) puis, à partir du sevrage, il est, parfois, quasiment abandonné à la collectivité locale, quartier ou village, ou même il peut faire ses apprentissages dans la rue. Il ne revient dans sa famille que pour son héritage. Il est donc mêlé très tôt au monde des adultes, où il apprend.

Ce n'est qu'au début du dix-huitième siècle qu'apparaissent simultanément le sentiment de la famille et la nécessité de la scolarisation. L'existence de la famille comme communauté solidaire et l'existence de

L'école comme mise en quarantaine des enfants dans des organismes spécialisés procèdent du même phénomène, datant de cette époque. Tant que la famille ne s'intéresse pas à l'avenir de ses enfants, elle ne s'intéresse pas à la structure scolaire. L'éducation se fait par le tissu social. Jusqu'au dix-huitième siècle, on ne trouve d'ailleurs pratiquement pas de trace de l'affection parentale. L'enfant devient très vite membre de la collectivité, dès qu'il est capable de survivre en groupe et de se mélanger avec des gens du même âge et des adultes. La famille devient une réalité affective à partir du dix-huitième siècle. Avec le triomphe de la raison, l'idée s'impose que l'homme doit accéder à la rationalité, et qu'il faut fonder la société en contrôlant l'éducation des enfants, en organisant leur éducation. L'école doit uniformiser, homogénéiser. L'école est une mise en quarantaine de la jeunesse. Elle permet de surveiller les enfants et d'éviter des errances considérables: l'enfant est un être plein d'impulsion, incontrôlable. Paradoxalement, l'école ne s'est donc pas constituée contre la famille mais pour elle, sous l'influence des parents et de leur souci éducatif. Mais elle va très vite échapper aux parents. En effet, elle va apparaître comme très intéressante pour l'État et, au dix-neuvième siècle, s'organisera selon l'idée de Jules Ferry: seul l'État a le droit d'éduquer. Il représente le progrès contre l'archaïsme de la famille, la raison contre l'affectivité, l'universalité contre la particularité, l'intérêt général contre les intérêts particuliers, la science contre l'obscurantisme et la superstition, la langue commune contre le dialecte et le patois, l'égalité et le mérite contre l'inégalité et les privilèges. Il faut libérer l'enfant de la tutelle familiale, pour le faire adhérer à la religion de la raison et de la République. L'école devient un outil d'émancipation de l'enfant par rapport à sa famille, à l'affectivité familiale. C'est pourquoi, au 19^e siècle, on remarque une systématisation des internats. L'État doit donc s'emparer de l'école et contrôler très fortement l'éducation. Cette idée sous-entend une conception implicite de l'école comme outil privilégié de l'État nation pour unifier l'instruction des élèves, qui ne sont pas tous de la même origine sociale, afin de former les futurs patriotes. Nous pourrions ainsi penser que les lois Jules Ferry vont beaucoup plus dans ce sens que dans celui d'une obligation scolaire qui était déjà presque totale dans la réalité à son époque. Jules Ferry veut avant tout fonder une unité nationale: donc seule pour lui l'école primaire va compter. En effet, c'est à ce niveau de l'enseignement que le système scolaire peut instruire et éduquer la totalité des élèves. La grande victoire de Jules Ferry est, pendant la guerre de 1914-1918, la fraternité patriotique fondée sur l'unité nationale en dépit des différences sociales, mais aussi l'imposition du français par l'écrit et l'implantation progressive des patois. L'unité se fait autour d'une langue très archétypale, que tous les enfants apprennent en même temps. Les discours des instituteurs du 19^e siècle sont porteurs d'un messianisme républicain extraordinaire. C'est une véritable religion de la raison. Christian Nique et Claude Lelievre (1993), dans la République n'éduquera plus [8] étudient l'école de Jules Ferry dont la lancée

était profondément religieuse. Les auteurs montrent que plus l'instruction, ce qui importait c'était de "former de bons français patriotes": projet idéologique et politique. On disait aux instituteurs "Vous êtes les hussards noirs de la République!". L'école était une sorte de machine de guerre contre le particulier, pour l'instauration de l'Etat-nation, qui voulait transcender le local au profit du national. Dans ce combat, les parents sont l'ennemi: il faut dégager l'enfant de l'assujettissement de la famille. Alain affirme que «l'école délivre l'enfant de l'amour pour le faire accéder à la rationalité nationale dans laquelle se fonde l'unité de l'Etat» [9].

Du temps des «héritiers» et des «boursiers», tout se jouait «naturellement». Les parents restaient en dehors de tout processus d'éducation voire d'orientation. Ils n'étaient pas mis à contribution et n'intervenaient guère à l'école. Avec le durcissement de la compétition scolaire, avec le souci de la personnalité de l'enfant, ils sont de plus en plus actifs et présents. Ils faisaient confiance à l'institution scolaire pour délivrer un passeport social et professionnel. Mais la crise économique a entraîné une crise de confiance. Ils cherchent alors des moyens pour remédier aux déficits de l'institution avec par exemple des détournements des règles de la carte scolaire, choix d'options... Ce retour est une réalité sociologique depuis dix ou quinze ans. Les parents reprennent du pouvoir au sein de l'école. Il y a une réapparition de leur influence dans l'école, variable selon le milieu social des familles (elle augmente avec le milieu socio-professionnel et le niveau de diplômes). Mais, dans tous les milieux, cette pensée revendicative systématique sur l'école s'installe et déstabilise les enseignants, qui se sentent les victimes des pressions des parents. Ceux-ci n'hésitent pas à adresser des courriers qui mettent en cause la compétence pédagogique des maîtres, aux directeurs, inspecteurs de circonscription voire aux inspecteurs d'Académie.

La loi d'Orientation de 1989 et la Charte du XXI^e siècle [10] rappellent que les parents d'élèves sont de véritables partenaires pour l'école. Même si les enseignants déplorent généralement cette présence, ils sollicitent de plus en plus les familles, qui doivent se mobiliser pour construire une scolarité efficace en aidant les enfants, en suivant de près les orientations, en organisant des loisirs les plus enrichissants pour leurs enfants. Les parents jouent maintenant un rôle particulièrement actif dans la relation maître-élève et de nouvelles interactions apparaissent. Même s'ils sont partagés entre une demande d'une part d'épanouissement et d'autre part d'efficacité et de réussite pour leurs enfants, il est clair que cette dernière l'emporte, surtout dans les classes moyennes, qui considèrent l'école comme un service bien plus que comme une institution. Au-delà de leur intérêt pour l'école, les familles aujourd'hui s'impliquent. L'école est devenue un enjeu central dans la vie des familles. Dans leur foyer, les élèves sont interrogés sur leurs notes: certains sont punis pour leurs mauvaises notes et d'autres récompensés. Dans les premières classes de l'école élémentaire, des élèves reçoivent des cours particuliers. Les parents rencontrent régulièrement les maîtres et demandent à

кtre informйs de leur пйдагогие. Quelquefois мкме, des contestations montent sur les дйmarches adoptйes en classe. Les parents demandent йgalement a кtre consultйs sur certains projets de classe.

«La relation entre famille et corps enseignant est a la fois indispensable et conflictuelle: indispensable pour des raisons йvidentes, qui tiennent au bien-fondй d'une coordination entre deux principales parties prenantes a l'йducation, conflictuelle, cependant, parce que l'enfant est inйluctablement, quoique a son insu, l'objet d'une compйtition affective. On peut мкме dire que plus ses divers йducateurs prennent leur твche au sйrieux et plus ils se trouvent en rivalitй. Il est en effet le sujet de rivalitй liйe a ce que les parents et maotres lui sont attachйs et veulent йgalement son bien... Chacun voudrait que l'autre agisse selon ses propres vues et a peur qu'il en aille autrement: les parents ont besoin du corps enseignant mais ils craignent son emprise abusive, son influence excessive; ils redoutent que celle-ci ne s'exerce pas dans le sens qu'ils дйsirent... Les professeurs quant a eux, souhaitent la collaboration des parents mais simultanйment, ils la craignent...» (Alain Mouniotte) [11].

Sйlection, orientation, гйussite scolaire прйoccupent les parents, qui sont de plus en plus nombreux a contrрler le travail de leurs enfants et, par la мкме, celui des maotres. Le soutien scolaire reprйsente un moment important dans les твches domestiques journalиres. L'implication parentale, мкме si elle reste plus frйquente dans les familles aisйes, s'est particuliirement дйveloppйe dans les milieux дйfavorisйs. Cependant, l'efficacitй de l'encadrement familial ne tient pas seulement a une forte mobilisation: elle дйpend aussi des ressources disponibles. Ainsi, les parents d'origine modeste йvitent encore la rencontre avec les enseignants; en tout cas, elle reste nettement moins frйquente que celle des enseignants avec des parents de classe moyenne ou privilйgiйe.

Quoi qu'il en soit, les pratiques йducatives familiales se diversifient de plus en plus. On note, par exemple, que l'implication des мйres, dans les milieux populaires, surtout lorsqu'elles travaillent, peut jouer трис positivement sur les гйsultats des enfants, particuliirement ceux des filles.

Globalement, lorsque, dans les foyers, il y a un йchange sur la vie des enfants a l'йcole et que les parents s'intйressent a la vie de celle-ci au sein d'associations et par des rencontres рйguliиres avec les maotres, les йlиves sont plus investis dans leur travail. Ils peuvent avoir ainsi une meilleure perception de leur scolaritй.

Lorsqu'un рйel travail de partenariat est йtabli, il est toujours бйнйfique pour l'enfant. Certains enseignants insistent мкме sur le fait que l'on ne peut rien faire sans les parents. L'impact est d'autant plus positif lorsque ces derniers дйfendent, auprйs de leur enfant, le рфle de l'enseignant et les valeurs de l'йcole. L'йpanouissement de l'йlиve dans l'йtablissement scolaire et en dehors, son sens de l'effort, дйpendent largement de sa motivation et sont donc liйs a qualitй du dialogue entre l'enseignant et sa

famille.

4. Le travail entre pairs: Le travail entre pairs c'est l'engagement personnel au sein d'une équipe de pairs afin de:

- porter des regards multiples sur les élèves, nuancer l'observation et l'évaluation, s'en faire une image plus précise;
- donner à chaque élève l'occasion de rencontrer plusieurs enseignants différents, de faire l'apprentissage de la diversité des attitudes et des attentes;
- partager ses préoccupations avec des collègues proches, rompre l'isolement, raconter ce qu'on vit à des pairs qui vous écoutent et peuvent vous comprendre;
- mettre en commun des idées, des connaissances, des supports didactiques, des moyens d'enseignement...
- rendre possible une division du travail, permettre à chacun d'approfondir certains domaines, tout particulièrement au niveau didactique;
- trouver la motivation de s'engager dans des projets difficiles de gérer seul, bénéficier de l'élan collectif;
- être confronté à des pratiques d'autres enseignants, oser remettre en question ses propres convictions et habitudes, évoluer;
- s'engager sur d'autres modes d'organisation de la classe, des classes de l'établissement;
- se sentir solidaire et plus assuré face aux familles, à certains collègues des autres degrés et d'autres disciplines mais aussi face à l'institution.

Le partenariat entre pairs se pratique par la quasi-totalité des enseignants au sein des établissements.

Ce partenariat est présent sous différentes formes. Les pratiques les plus courantes citées relèvent une collaboration entre collègues du même établissement au sein de réunions formelles (conseils divers) ou de rencontres informelles en fonction de besoins particuliers. Par ailleurs, on peut remarquer surtout chez les professeurs d'école des échanges de service ou des plages horaires réservées au décloisement. Mais aussi, un travail suivi avec les membres du Réseau d'Aide Spécialisé aux Elèves en Difficulté (premier degré) ou les Conseillers d'Orientation Psychologue (second degré) est relevé.

Les enseignants travaillent en partenariat lors des réunions institutionnelles. Pour les Professeurs d'école, ils sont réunis plus précisément lors des conseils de maîtres et conseils de cycle. Ces réunions sont obligatoires, leurs compositions, attributions et modalités de fonctionnement sont précisées dans les textes officiels [12].

– Le conseil des maîtres se compose du directeur, de l'ensemble des maîtres affectés à l'école, essentiellement des maîtres remplaçants en activité dans l'école, des enseignants spécialisés intervenant auprès d'élèves de l'école, mais aussi des aides éducateurs et des partenaires. Ce conseil participe

a l'élaboration et a la rédaction du projet d'école sous la coordination du Directeur, l'actualise a partir d'une démarche cohérente, en définit des indicateurs pertinents pour son évaluation et sa régulation. Le conseil donne son avis sur l'organisation du service arrêté ensuite par le Directeur (entrées et sorties, créations, planning des salles polyvalentes...). Il élabore le règlement intérieur a ratifier en conseil d'école et prépare les conseils d'école. Il donne son avis sur l'organisation pédagogique et sur tous les problèmes concernant la vie de l'école; sur l'organisation des sorties pédagogiques avec/sans nuitées, intervenants extérieurs, manifestations, actions de communication école/familles, rôle des aides éducateurs et définit la politique d'achats, outils, manuels... Le conseil des maotres se réunit au minimum une fois par trimestre et le relevé des conclusions établi et signé par le directeur, est consigné dans un registre spécial conservé a l'école.

– Le conseil de cycle se compose du directeur, des maotres des classes du cycle, des maotres remplaçants dans ces classes a cette date, des enseignants spécialisés intervenant auprès d'élèves du cycle et des consultants éventuels comme les personnes ressources. Ce conseil élabore le projet pédagogique du cycle et veille a sa mise en œuvre. Il évalue le projet pédagogique de cycle en cohérence avec le projet d'école. Il harmonise les objectifs, méthodes, démarches, élabore les programmations de cycle. Il définit l'organisation pédagogique (groupes de besoins, décloisonnement). Il répertorie et/ou construit des outils didactiques et/ou de suivi. Il fait le point sur la progression de chaque élève dans les apprentissages. Il analyse les résultats aux évaluations nationales et organise l'aide aux élèves en difficulté. Il identifie les réponses adaptées, soutien, différenciation, Programme Personnalisé d'Aide et de Progrès, liaison avec le maître spécialisé, équipe éducative. Il formule des propositions concernant la progression des élèves intra et inter cycles, les prolongations dans le cycle. Il veille aux liaisons favorisant la continuité éducative (liaison GS/CP, cycle 2/cycle 3, cycle 3/collège, école/familles) et établit le bilan des compétences de cycle, remplit le livret scolaire. Le volume horaire attribué au conseil de cycle est de 18 heures. Il est animé par un membre choisi par le conseil en son sein, arrêté les modalités de concertation, sous la responsabilité du Directeur. Il fixe les dispositions pédagogiques servant de cadre a son action et une note de synthèse destinée au classeur ou dossier de cycle est rédigée.

Les enseignants collaborent avec des enseignants spécialisés dans le cadre du RASED (Réseau d'Aide Spécialisé pour les Elèves en Difficulté). En effet, comme le précisent le B.O n 31 du 1er septembre 2005 sur la loi d'orientation «Le ministre chargé de l'éducation nationale définit par arrêté les programmes d'enseignement incluant les objectifs de chaque cycle, ainsi que des repères annuels pour les compétences et connaissances dont l'acquisition doit être assurée en priorité en vue de la maîtrise des éléments du socle commun a la fin de l'école primaire. Les dispositions pédagogiques mises en œuvre pour assurer la continuité pédagogique, en particulier au sein

de chaque cycle, prennent en compte les besoins de chaque élève afin de permettre le plein développement de ses potentialités, ainsi que l'objectif de le conduire à l'acquisition des éléments du socle commun de connaissances et compétences fondamentales correspondant à son niveau de scolarité. A tout moment de la scolarité élémentaire, lorsqu'il apparaît qu'un élève ne sera pas en mesure de maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin du cycle, le directeur d'école propose aux parents ou au représentant légal de l'enfant de mettre en place un dispositif de soutien, notamment un programme personnalisé de réussite éducative. Des aides spécialisées et des enseignements adaptés sont mis en place au profit des élèves qui éprouvent des difficultés graves et persistantes. Ils sont pris en charge par des maîtres spécialisés, en coordination avec le maître de la classe dans laquelle l'élève continue à suivre une partie de l'enseignement».

Pour les Professeurs de Collège et Lycée, il existe, dans l'enseignement secondaire, quelques dispositifs favorisant explicitement le travail en équipe des enseignants. Les parcours diversifiés pour les de cinquième, itinéraires de découverte et travaux croisés en quatrième au collège permettent, à partir de thèmes interdisciplinaires (comme la nature et le corps humain, les arts et les humanités, les langues et les civilisations, la création et les techniques), de mener à bien un projet liant au moins deux disciplines [13].

L'organisation et l'ingénierie des modules en classe de seconde, permettant de regrouper les élèves en groupes de besoin, des TPE (Travaux personnels encadrés en première et Terminale) et des dispositifs d'aide et de soutien, notamment dans le cadre des études dirigées offrent aux enseignants la possibilité de travailler ensemble.

Philippe Meirieu propose également quelques "exercices pour le travail en équipe" qui peuvent être transposables à de nombreux niveaux d'enseignement et de matières [14]. Ainsi, une équipe d'enseignants peut élaborer une séquence d'apprentissage mettant en œuvre différentes situations et outils pour atteindre un objectif donné (chacun d'eux mène cette séquence dans sa classe). Elle peut également organiser un programme de travail pour un mois, construire des évaluations diagnostiques permettant de proposer à chaque élève un plan de travail différencié mais aussi des évaluations sommatives comportant certains critères nécessaires pour engager des remédiations.

Différents projets d'accompagnement, de contrat à négocier avec quelques élèves en grande difficulté sur l'ensemble des disciplines sont également finalisés par l'équipe de pairs.

De façon informelle, les enseignants sont amenés à travailler ensemble: ils peuvent choisir d'organiser un partenariat en pratiquant au sein de leur établissement le décloisonnement ou encore des échanges de service.

Le décloisonnement permet de reconstituer de nouveaux groupes à partir de plusieurs classes. Par exemple, deux enseignants, l'un de G.S. (grande

Section d'école maternelle) et l'autre de C.P. (Cours Préparatoire), peuvent former de nouveaux groupes; et proposer ensuite différents ateliers: un atelier Bibliothèque Centre de Documentation, un autre informatique, ou encore arts visuels, production d'écrits...

L'échange de service concerne des enseignants d'un même cycle ou de même niveau et consiste à changer de classes pour enseigner une discipline. Ici, l'objectif est d'échanger des compétences. Par exemple, un enseignant ayant une bonne formation pour l'enseignement des sciences, va dispenser cette discipline dans d'autres classes. Les maîtres de ces dernières viennent dans la classe du premier pour enseigner une autre discipline.

Mais encore, lors d'échanges spontanés entre enseignants sur un livre, ces derniers mettent en place un véritable partenariat.

Conclusion: Les lois d'orientation de 1989 et 2005 demandent au professeur d'être un individu social dans un tissu éducatif toujours plus dense, dans le but d'une éducation encore plus efficace. Notre recherche traite de quatre relations particulières qui vont faire évoluer le soi social de l'enseignant: l'enseignant et les intervenants extérieurs, l'enseignant et les associations d'aide d'accompagnement à la scolarité, l'enseignant et les parents.

Ces relations de partenariat constituent un modèle de coopération pour l'école, lui offrant un cadre de référence stable. La qualité de ses apprentissages dépendent de la qualité de ces liens.

Les compétences de l'intervenant extérieur allées au savoir pédagogique de l'enseignant, sont toujours bénéfiques pour les élèves à condition que les séances aient été préparées, menées et analysées en étroite collaboration. Les apprentissages des élèves seront favorisés par une mobilisation de l'enseignant et des éducateurs des associations autour d'un projet commun au bénéfice de l'enfant impliquant les parents dans la scolarité de leur enfant. En règle générale l'implication des parents est primordiale. L'enseignant se doit de mettre en place une relation de partenariat efficace avec les parents. Enfin, son engagement personnel au sein d'une équipe de pairs motive, valorise, encourage.

Ces multiples partenariats seront plus faciles à mettre en œuvre pour les enseignants bénéficiant d'un fort «soi social». Dans tous les cas, le «soi social» de l'enseignant sera amené à évoluer en fonction de ces relations dans le travail de partenariat, l'enseignant va mettre en œuvre tout l'aspect humaniste de sa personne.

Le travail en partenariat est toujours bénéfique pour les apprentissages des élèves. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur les limites possibles de ce partenariat.

Par ailleurs, l'évolution du métier nécessite une véritable formation. Seule une formation didactique ne peut tendre à préparer au mieux le maître aux diverses modalités de travail qui sont aujourd'hui les siennes.

Une formation générale et commune encore plus large ne pourrait

qu'au mieux aider le future enseignant a construire son soi social indispensable a un bon йquilibre professionnel.

Bibliographie

1. Ada Abraham (sous la direction de). L'enseignant est une personne. – E.S.F. : Paris, 1984. **2. Louis Basco**. Influence du “soi social” dans la construction de la personne enseignante // Revue “Chemins de formation au fil du temps...” n° 10-11 Тйраиде : Universitй de Nantes, 2007 **3. C. Rogers**. Le дйveloppement de la personne. – Dunod, 1996. **4. Mounier E.** Le personnalisme : Que sais-je ? : P.U.F., 2001. **5. Huberman M.** La vie des enseignants. – Paris : Lausanne, Delachaux et Niestlй, 1989. **6. Basco L.** L'йvolution de la volontй d'enseigner dans le premier degrй. Etude de reprйsentations. – Thйse de Doctorat en Sciences de l'Education sous la Direction de Guy Avanzini. – Lyon 2, 2001. **7. L'ouvrage** de rйfйrence a ce sujet est celui de Philippe Ariёs. L'enfant et la vie familiale sous l'ancien rйgime. – Edition du Seuil, 1975. **8. Nique C.** et Lelievre C. La rйpublique n'йduquera plus. – Paris, 1993. **9. Alain H.** Propos sur l'йducation. – P.U.F., 1954. **10. "Une Charte** pour бvtir l'йcole du XXI° siёcle". Dispositions йnoncйes dans le B.O. numйro 13 Hors Sйrie du 26 novembre 1998, mises en place par Claude Alligre, Ministre de l'Education Nationale. **11. Mougnotte A.** Parents, parents d'йlives, йcole. La lettre du C.L.E.R.S.E. n°16, Novembre 1992, pp. 2–4. **12. BO Spйcial** n°9 du 3 octobre 1991 (l'Organisation et fonctionnement des йcoles maternelles et ййmentaires) **13. <http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/>** **14. Meirieu P.** Exercices pour le travail en йquipe. Cahiers Pйdagogiques, n° spйcial "Diffйrencier la pйdagogie, p. 160.

Для бйльш глибокого розуміння феномену гуманізації французької педосвіти автори статті досліджують проблему розвитку особистості вчителя. Автори доводять значимість одного постулату, який є очевидним: особистість учителя є серед найбільш важливих факторів успіху в організації ситуацій якісного навчання. Процес викладання не може визначатися лише компетенціями дидактики, саме доповнення цих компетенцій та життєвого досвіду особистості того, хто навчає, впливає на професійну роботу викладача. У даному дослідженні Л. Баско й Т. Харченко вводять поняття «соціальне Его» вчителя. Сучасний викладач не працює бйльш «ізолюваним» у своєму класі. Автори розглядають, у чому міститься поняття «соціальне Его» та чи є воно важливим фактором становлення особистості вчителя?

Ю. В. Бекетова

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ, ЩО МАЮТЬ ТРУДНОЩІ У НАВЧАННІ

Сьогодні у зв'язку зі змінами у різних сферах життя набули актуальності питання, пов'язані з підготовкою підростаючого покоління до самостійного життя. Особливого підходу в цьому плані потребують діти з проблемами у психофізичному розвитку. Признання прав такої дитини, його інтересів, потреб, надання допомоги у процесі його особистісного становлення, у виборі відповідної професійної діяльності є надзвичайно важливим. Це обумовлює необхідність проведення значних змін в системі підготовки педагогічних кадрів в області освіти й виховання осіб з порушеннями розвитку.

Увагу дослідників та практиків (педагогів, спеціальних педагогів, психологів та лікарів) у першу чергу пригортають діти з найбільш визначеними порушеннями розвитку, перш за все з глибокими формами інтелектуальної недостатності та розумово відсталі. Але з розвитком суспільства, а разом з цим і науки, до сфери досліджень фахівців підпадають діти з незначними порушеннями розумової діяльності, що не завжди виявляється на ранніх етапах життя дитини, але значно проявляє себе у навчальній діяльності.

У теперішній час вихователі дошкільних закладів та вчителі початкової школи зустрічаються з дітьми, які мають різні слабо виражені відхилення (в психофізичному та соціальному розвитку), часто раніше ніж спеціальні педагоги та психологи. Саме їм належить вирішальна роль у первинному виявленні дітей, що потребують психолого-педагогічної діагностики та корекції. Тому дитячим садкам та школам необхідні фахівці, які додатково до основного фаху володіють основами знань у галузі суміжних наук та гідно орієнтуються у питаннях спеціальної (корекційної) педагогіки, психології, логопедії та соціології.

Метою нашої статті є ознайомлення з основними особливостями дітей, які мають слабо виражені відхилення у розумовому й соціальному розвитку, та, як наслідки, певні труднощі у навчанні.

Вчителі початкової школи все частіше зіштовхуються у різноманітних аспектах (науковому, діагностичному, практичному) з проблемою стійкої шкільної неуспішності у молодших класах загальноосвітньої масової школи. Таким чином, у сфері професійної діяльності педагогічних кадрів з'являються діти, які не підпадають під класичне визначення «діти з розумовою відсталістю», що мають займатися у спеціальних закладах, але вже можна говорити про визначення таких дітей як «діти з певними порушеннями розвитку».

Проблемою шкільної неуспішності учнів займалось багато провідних педагогів, психологів, дефектологів, які визначили різноманітність причин та шляхи подолання цього явища (К. Ушинський, Л. Виготський, М. Певзнер, Г. Трошин, Л. Занков, О. Гаврілушкін та ін.). Дослідженням дітей з затримкою психічного розвитку займалися Т. Власова, М. Певзнер, К. Лебединська, В. Лубовський, В. Мачихіна та багато ін.; дітей з аутизмом – О. Нікольська, Є. Баєнська, М. Ліблінг, М. Веденіна та ін.

Неуспішність, особливо така, що виникає на початкових етапах навчання, створює певні труднощі для нормального розвитку дитини. Учні, які не оволоділи основними розумовими операціями та навичками, неспроможні засвоїти значно зростаючий об'єм знань у середніх класах, що призводить до вилучення їх на наступних етапах з процесу навчання. Таким чином, необхідним є правильна та своєчасна діагностика причин неуспішності у кожному індивідуальному випадку, та усунення або корекція їх наслідків.

Проблема слабо виражених відхилень у психічному розвитку виникла й набула особливого значення як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці лише у середині ХХ ст., коли внаслідок бурного розвитку різних галузей науки й техніки та ускладнення програм загальноосвітніх шкіл з'явилась велика кількість дітей, які не встигали засвоювати шкільний матеріал. У світовій практиці визначений контингент дітей має термін «діти, що мають труднощі у навчанні».

У 70-ті рр. ХХ ст. у міжнародній педагогіці мала місце дискусія щодо таких дітей та відповідності освіти їх можливостям і потребам. Були розподілені поняття «діти з розумовою відсталістю» та «діти з труднощами у навчанні». У зв'язку з практичною неможливістю знайти чітку межу розрізнення діагнозів за результатами інтелектуального тестування, рекомендувалось з метою знаходження вірного підходу приймати рішення на підставі:

- серйозних спостережень за навчальною діяльністю;
- урахування психофізичних ускладнень та порушень;
- визначення пізнавального інтересу та інтересу до навчання взагалі та ін.

Для виконання педагогічних задач в країнах Європи (Германія, Швейцарія, Нідерланди, Данія та ін.) та США були створені школи саме для дітей з труднощами у навчанні [4, с. 56].

У нашій країні до 60-х рр. така група дітей з інтелектуальними утрудненнями як правило не визначалась. Якщо учні не вписувались в концепцію загальноосвітньої школи, то їх розглядали як розумово відсталих та відправляли до допоміжних шкіл, які з'явилися на території Росії (в т.ч. України) ще в 1908-1910 рр. Однак, в 50-60 рр. було розпочато різнобічне вивчення причин неуспішності. Було з'ясовано, що діти, які погано засвоювали програму загальноосвітньої школи, не

виявляли специфічні особливості, притаманні розумовій відсталості. Так з'явилась нова категорія дітей, які не підлягали направленню до допоміжної школи, але склали значну частину (десь 50 %) невстигаючих учнів загальноосвітньої системи навчання [2; 3].

Як показують дослідження, серед учнів, що визначені як невстигаючі, є школярі педагогічно запущені (внаслідок поганих умов життя або ті, що зазнали соціальної та культурної депривації), з затримкою психічного розвитку, з порушеннями поведінки, мляво визначеними сенсорними, інтелектуальними, мовними порушеннями, що пов'язано з остаточною ураженнями центральної нервової системи або мінімальними мозковими ушкодженнями, та діти з легкою формою аутизму.

В якості основної відмінної характеристики дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань й уяв на початковому етапі навчання за загальноосвітніми програмами, є незрілість емоційно-вольової сфери – інфантилізм (Лоран, М. Певзнер, Т. Власова) [1; 2].

Інфантилізм виявляється в умовах, коли дитина повинна виконувати нові для неї вимоги, наприклад, під час переходу від дошкільного дитинства до шкільного. Інфантильні діти мають підвищену рухову активність, вони непосиди, рухи їх поривчасті, швидкі, недостатньо координовані й чіткі. Але у фізичному розвитку вони поступаються одноліткам. У класі такі діти поведуться наївно, безпосередньо, граються зі своїми іграшками. Вони не враховують і не розуміють шкільної ситуації, не залучаються до загальної праці або припиняють її через утруднення, швидко втомлюються.

Така незрілість емоційно-вольової сфери може носити терміновий характер і бути подоланою у процесі розвитку, але за умов, які враховують індивідуальну специфіку особистості дитини. Тоді є підстави говорити про „термінову затримку психічного розвитку” [2; 3].

Оскільки більшість психічних функцій (уявлення, мислення, мовлення та ін.) мають складне комплексне побудування та взаємодіють між собою, то й формування таких взаємодій у дитини з затримкою психічного розвитку не тільки затримується, але й відбувається інакше, ніж у дитини при нормальному розвитку. Таким чином, є ряд особливостей психічних процесів (у порівнянні з нормальним розвитком) у дитини, яка має затримку психічного розвитку або труднощі у навчанні, а саме:

- низький рівень розвитку сприйняття (затримка процесів мислення, обробки інформації; недостатність, обмеженість, фрагментарність знань про навколишній світ; утруднення через впізнавання предметів, їх зображень, якостей, ознак та ін.) (Б. Бєлий, П. Шошин, Г. Спіонек);

- недостатність формування просторових уявлень (труднощі в орієнтуванні у просторі та відносно свого тіла; неможливість уявлення

складних геометричних фігур, повноцінного аналізу форм, їх симетрії, об'єднання та ін.) (З. Дунаєва, Г. Жаренкова);

- недоліки організації уваги (неуважність; нерівномірність та нестійкість уваги; низька концентрація; труднощі переключення; зниження зосередження, розподілу уваги та аналізу завдань в умовах підвищення швидкості сприйняття матеріалу або ускладнення умов праці та ін.) (Л. Переслені, Г. Понарядова та ін.);

- відхилення у розвитку пам'яті (зниження запам'ятовування та його нестійкість; переваження наглядної пам'яті над словесною; низький рівень самоконтролю під час запам'ятовування та відтворення; недостатній об'єм та точність запам'ятовування; швидке забування матеріалу та ін.) (Г. Жаренкова, Т. Єгорова, Н. Поддубна, В. Подобед та ін.);

- відставання та своєрідність розвитку пізнавальної діяльності (недостатність наглядно-образного мислення – труднощі виявлення загальних ознак предметів, різних типів класифікацій; недостатність аналітико-синтетичної діяльності мислення – виділення лише несуттєвих ознак та якостей предметів, труднощі в оволодінні понять, узагальнені та будувати висновків та ін.) (С. Домишкевич, З. Калмикова, І. Кулагіна, Т. Стрекалова та ін.);

- зниження пізнавальної діяльності (відсутність питань про предмети та явища навколишнього світу (неквапливі та пасивні діти з уповільненим мовленням) або виникнення питань лише про зовнішні якості навколишніх предметів (розгальмовані та багатослівні діти); поверховість та неповнота знань про предмети та явища навколишнього світу; неорганізованість, імпульсивність, недостатня цілеспрямованість та слабкість мовленнєвої регуляції; низька активність в усіх видах діяльності, особливо спонтанній; порушення контролю над діяльністю та ін.) (Н. Менчинська, Г. Жаренкова, С. Шевченко та ін.);

- зниження соціальної комунікації (зниження потреби спілкування, особливо з однолітками; переключення уваги з людини на предмети; слабка емоційна стійкість; порушення самоконтролю, агресивність поведінки; труднощі пристосовування до дитячого колективу; відсутність правильного розуміння своєї соціальної ролі та ін.) (З. Тржесоглава, М. Вагнерова та ін.);

- несформованість ігрової діяльності (відсутність розуміння компонентів сюжетно-рольової гри; переваження тематики биту; зміст ігор, відношення, засоби, дії та ролі бідні, короткотривалі; відсутність творчості та слабкість уявлення; нерозуміння ускладнення правил гри; необхідність у спонуканні до гри з боку дорослого, але адекватна діяльність щодо обраних іграшок та предметів, завершеність дій) (О. Слепович);

- затримка розвитку мовлення (відставання становлення мовлення; низька мовленнєва активність; недостатність динамічної

організації мовлення; обмеженість словника, неповноцінність понять, затримка внутрішнього мовлення, недостатнє розуміння образних виразів, дефекти звукоутворення; порушення почуття мови) (Н. Нікашина, В. Лубовський, Н. Ципіна, С. Шевченко, Є. Мальцева та ін. [2; 3]).

Таким чином, зниження розвитку психічних процесів у дітей визначеної категорії виявляється перш за все у зниженні рівня навченості у порівнянні з дітьми з нормальним розвитком, що і призводить в результаті до неуспішності та значних труднощів у процесі навчання. Але, на відміну від розумово відсталих дітей, вони мають високий рівень навченості, тому після наданої їм своєчасної допомоги у більшості випадків мають можливість оволодіти засобом рішення завдання та користуватися їм у подальшій діяльності.

Отже, головним завданням вчителя на початковому етапі навчання стає своєчасна первинна діагностика (на підставі визначення особливостей психічного та соціального розвитку дитини) та допомога (самостійна або із залученням спеціальних фахівців), яка містить у собі правильний вибір індивідуальних форм і методів роботи з кожною дитиною.

Сьогодні, аналізуючи методи та форми роботи з дітьми, стає зрозумілим, що вже не є достатнім створення на базі загальноосвітніх шкіл допоміжних класів та класів корекції для дітей з труднощами у навчанні. Необхідно підвищити загальний рівень обізнаності у галузі спеціальної педагогіки та психології всіх людей, які мають справу з дітьми, в тому числі батьків, вихователів дошкільних закладів всіх видів, вчителів, практичних психологів освіти, медичних робітників. Не дарма видатний педагог К. Ушинський писав: „Перш ніж виховувати людину в усіх відношеннях, треба пізнати її в усіх відношеннях”.

Література

1. Певзнер М. С., Власова Т.А. Учителю о детях с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер – М. : Педагогика, 1967. – 163 с. **2. Кузнецова Л. В.** Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова – М. : Академия, 2002. – 479 с. **3. Пузанов Б. П.** Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Б. П. Пузанов – М. : Академия, 2001. – 269 с. **4. Отто Шпек.** Люди с умственной отсталостью. Обучение и воспитание / Отто Шпек – М. : Академия, 2003. – 428 с. **5. Нікольська О. С., Баєнська Е. Р., Ліблінг М. М.** Аутична дитина. Шляхи допомоги / О. С. Нікольська, Е. Р. Баєнська, М. М. Ліблінг – М. : Теревінф, 1997. – 342 с.

The article examines questions, connected with: appearance of the term “children with learning difficulties”, the main features of the development of children with social psychophysical development

derangements (children with deviant behavior, mental retardation, autistic children) and the peculiarities of their mental processes.

УДК 37.035.6:39(477)

І. В. Бєлецька

ВПЛИВ ТРАДИЦІЙ ТА ЗВИЧАЇВ НАШОГО НАРОДУ НА ФОРМУВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Кожна нація, кожен народ, навіть кожна соціальна група має свої звичаї, що виробилися протягом багатьох століть і освячені віками. Але звичаї та традиції – це не відокремлене в житті народу явище, це – втілені в рухи і дію світовідчуття, світосприймання та взаємини між окремими людьми. А ці взаємини і світовідчуття безпосередньо впливають на духовну культуру даного народу, що у свою чергу впливає на процес зростання народної творчості. Саме тому народна творчість нерозривно пов'язана зі звичаями народу.

Звичаї народу – це ті прикмети, за якими розпізнається народ не тільки в сучасному, а і в його історичному минулому. Народні звичаї охоплюють усі ділянки громадського, родинного і суспільного життя. Звичаї – це ті неписані закони, якими керуються в найменших щоденних і найбільших всенародних справах. Звичаї, а також мова – це ті найміцніші елементи, що об'єднують окремих людей в один народ, в одну націю. Звичаї, як і мова, виробилися протягом усього довгого життя й розвитку кожного народу.

У сучасних соціально-економічних умовах розвитку суспільства проблема національного і загальнолюдського в соціально-економічних і літературознавчих джерелах має принципово нові звучання і вимагає уважного ставлення до соціально-історичних особливостей формування традицій національно-соціального виховання різних народів. Але сьогодні кожному зрозуміло, що взаємодія національного і загальнолюдського становить основу традицій формування духовного світу підростаючих поколінь у соціальному вихованні народу, незалежно від його національної належності.

Найбільш рельєфно ці процеси виявляються на певних етапах історичного розвитку різних народів, їх взаємодії з народами-сусідами. Якщо аналізувати поняття «руський», то до XI-XIII ст. воно включало й українців, і білорусів. Інакше кажучи, духовний розвиток і світосприймання трьох народів у той час мали багато спільного, і лише з часом, на основі взаємовпливу сусідніх народів, він набув певних національних особливостей. Так з'явилися відмінності між західними і східними українцями, південними і північними росіянами. Так, у росіян

символом мужності та відваги вважається сокіл, в українців – орел, а в деяких народів Кавказу подібним символом є вовк. Ще й зараз порівняння відважної людини з вовком у чеченців вважається найвищою похвалою.

Поверхнєве знання традицій і звичаїв народів може призвести до конфліктів не тільки міжнаціонального, а й побутового характеру. Нерозуміння культури одного народу іншим і, навпаки, несподіваний збіг у трактуванні ідеалів різних народів, навіть, якщо вони не мають спільних кордонів і безпосередніх контактів, також можуть спричинити непорозуміння. Прикро, коли люди забувають духовні традиції, народні звичаї, моральні засади, і ще прикрише, що все це – через збіднення ритуалізованої сфери життєдіяльності – дозволя. Традиційна етнокультурна інформація може зберегтися тільки передаючись від прабатьків до батьків.

В усіх народів світу існує повір'я, що той, хто забув звичаї своїх батьків, карається і Богом і людьми. Він блукає по світу як блудний син і ніде не може знайти собі притулку.

Староукраїнські традиції ввійшли у плоть і кров наших звичаїв, і тепер ми не уявляємо Різдва без куті, Великодня – без писанки, Святої Трійці – без кличення, навіть називаємо це свято «Зеленими Святами». Усі ми відзначаємо свято Купала, на «Введення» закликаємо щастя на майбутній рік, на «Катерини» кличемо долю (і яка дівчина не ворожила, чи вийде заміж цього року?). Все це – наша дохристиянська культура, наша найстарша традиція.

На час, коли ми тепер святкуємо Різдво Христове, колись, ще до християнства, в Україні припадало свято зимового повороту сонця. Це був час ворожіння на майбутній рік, тому ми і тепер маємо в різдвяних звичаях цілу науку дохристиянських елементів, що мали своїм призначенням накликати добрий урожай у наступному році, багатство і добробут у справах господаря, щасливі основи для мисливця, весілля для дівчини та щасливу мандрівку для парубка – дружинника, князя або й самого княжича. Усі стихійні сили природи умироутворюються та закликаються, щоб не діяли на шкоду людям і худобі.

Про все це співається в колядках, що були відомі далеко ще до початку християнських часів в Україні. Це виявляється і у звичаєвих обрядах, як ось і дванадцять полін, дванадцять святвечерніх страв, закликання на вечерю морозу, вовка, чорної бурі та злих вітрів, дідух на покуті, сіно на столі.

Усі ці рухи, дії і слова, що на перший погляд не мають ніякого значення в житті людини, віють на серце кожного з нас чаром рідної стихії і є для душі живущим бальзамом, який сповнює її могутньою силою.

Ставлення народу до виховання яскраво визначається в традиціях української народної педагогіки. За традицією, обов'язок

батьків – виховати нащадків. Виховувати дітей у спільній праці з дорослими, готувати їх до трудової діяльності, прищеплювати працелюбність – ці традиції посідають головне місце в народному соціальному вихованні.

Історичний досвід доводить, що не може бути виховання нетрудовим. Ця ідея знайшла своє відображення у крилатих висловах різних народів: «Розум та праця – це щастя», «Хліб – усьому голова». Але в народі не тільки уславлюється праця, як безцінний подарунок людині, а й ідеалізується її творчий, натхненний характер.

Соціально-культурні традиції народного виховання передбачали розумове і фізичне виховання підростаючих поколінь. Ці питання завжди були предметом найпершого піклування народних вихователів. У глибинах свідомості народу завжди існувала глибока потреба в знаннях, прагнення до освіти і науки: «Знання – світоч розуму», «Хто знання має – той мур зламає», «Хто грамоти вміє, той добре і жне, і сіє». Тільки розумна людина може засвоїти всю глибину знань: «Дорожче розуму багатства немає», «Не штука наука, а штука розум».

Одна з центральних ідей народної педагогіки – ідея досконалої людини. У цьому образі створюється ідеал людини, який вбирає в себе всі кращі риси особистості. У той же час – це кінцева мета виховання і самовиховання кожного члена суспільства. Кожний народ має свої уявлення про національного героя і підкреслює в його особі саме ті риси, які притаманні ідеалу його національної системи виховання. Але ідоли, ствержені різними народами і культурами, не мають протиріч. Вони доповнюють один одного, створюють загальнолюдський образ ідеальної людини. Досконала людина не існує сама по собі. Вона представляє рід, колектив (рід, сім'ю), а той, у свою чергу, підтримує і доповнює особистість героя. Невід'ємною рисою народної педагогіки є її зв'язок з життям, практикою навчання та виховання підростаючих поколінь.

Педагогічний досвід народу зберігається не тільки в усній творчості, а й у дитячих народних іграх.

Народні ігри мають багатовікову історію, вони передавалися з покоління в покоління, вбираючи в себе кращі національні традиції. Збиралися хлопчики й дівчатка ввечері на сільській вулиці або за околицею, водили хороводи, співали пісні, без утоми бігали, граючи в пальники, салочки, змагалися в спритності, граючи в гилку. Зимою розваги носили інший характер: влаштовувалися катання з гори, ігри в сніжки, на конях, каталися по селах з піснями і танцями. Для всіх народних ігор характерна любов людини до веселощів, молодечтва.

Ігри – найважливіші чинники культурного життя людини з найбільш різних шарів її первинної діяльності. Негра і гра з'єдналися в сплавлення багатообразних форм соціальної структури буття, його традицій, звичаїв, обрядів, допомагаючи дитині пристосовуватися в житті, пізніше відобразити його й перетворити. Саме явище образності –

уже гра сил духу. Мова, пісня, танець, ритуал, обряд, міф, культ несуть печатку гри-дозвілля, відображають хід винахідливості думки, дії, їх творчих початків. Колективна праця людей підтримувалася ігровим зачином, трудовими піснями, хороводами. Полювання й рибний лов обставлялися ігровими драматизаціями. Військові битви насичувалися різноманітними атрибутами ігор-образів: татуюванням, прикрасами військових костюмів і зброї, страхітливими амулетами, барабанним боєм. Весільні обряди обростали ігровою драматургією. Народні ігри присутні у святах як їх складова частина. Наприклад: на Новий рік проводиться розігрування подарунків з-під ялинки. День Івана Купали: пошук квітучої папороті, хороводи біля багаття, купання й обливання водою. Свято Різдва Христового з ворожіннями, ігрищами на вулицях. Збереження таких свят, а також ігор допомагають зберегти втрачене, скоротити емоційну дистанцію між минулим і теперішнім.

Особливо популярними й улюбленими були такі ігри, як пальники, російська гилка, піжмурки, городки, ігри з м'ячем.

Народні ігри для дітей цінні в педагогічному плані. Вони роблять великий вплив на виховання розуму, характеру, волі, фізично укріплюють дитину, створюють певний духовний настрій, інтерес до народної творчості.

Вражаюча живучість звичаїв, обрядів – у їх органічності, природності, у розкритті глибинних сторін буття дітей, потребності людям і обов'язковості в прикрасі життя людини. Звичаї, обряди, традиції в певному значенні регламентують життя дітей, додають йому як би ґрунтовність, стабільність, але й обов'язково підводять його над буденністю. Типових «показових» звичаїв, обрядів, духовних традицій, офіційно прийнятих, не так уже багато. Утішає, що є достатньо поширені, особливо в провінції, свої локальні, місцеві звичаї й обряди, пов'язані з національними, регіональними, природними особливостями територій, культурою народної освіти, що збереглася, досвідом попередніх поколінь. У кожному ритуалі як елементу обрядових дій, як форми символічної поведінки, як вираження культурних відносин і навіть як методу виховання присутні ігрові компоненти. Головне значення ритуалу – віддзеркалення форм символічної поведінки, що історично склалися, віддзеркалення соціальних і культурних цінностей.

Українські народні звичаї включають низку багатообразних, цікавих ігор, які передавалися з покоління в покоління. Весною за старих часів проходили найцікавіші свята, після осінньо-зимової сплячки як би все прокидалося. Образ весни символізував Місяць. Вибирали струнку, високу, веселу дівчину, яка була одягнена в кольоровий одяг з вінком на голові. Прихід весни зустрічали веснянками – хоровими піснями, іграми й танцями. Веснянки були дівочими забавами, і хлопці рідко брали в них участь. З часом магичні обряди втратили своє значення й залишилися лише дівочі ігри: «Подоляночка», «Ластівка», «Мак», «Перепілочка» і

дитячі ігри: «Довга лоза», «Дзвін», «Свинка», «Чародії». Багато ігор об'єднувало всіх: «Горидуб», «Кіт і мишка», «Вишня», «Журавель», «Піжмурки».

На свято Миколи Чудотворця всі люди прагнули зробити добру справу, відвідати хворого, допомогти бідним. Днями добродіяння називали це свято. «Святий Микола не любить, коли на його свята байдикуєш», – так говорили в народі. Це свято проходить взимку і весною, тому взимку йшли допомагати самотнім запасати дрова, хатину побілити, а у весняний Микола допомагали в городі. Увечері всі збиралися вдома, і найстаріший у сім'ї одягав білу сорочку, тим самим стаючи «Миколою». Він грав з дітьми, розказував казки, загадував загадки. Усі діти одержували від «Миколи» подарунки. На весняного Миколу всі виходили на вулицю, водили хороводи, співали, грали. Наприклад, у грі «Шукаю Миколу» дівчині зав'язували очі, а всі хлопці ставали в коло. Кого вона вибере, тому Чудотворець Микола завжди прийде на допомогу [1].

З усієї різноманітності ігрового фольклору можна класифікувати народні ігри на чотири групи:

1. «Ігри-пастки» – характеризуються тим, що той, хто водить, повинен переловити всіх гравців один або за допомогою спійманих у ході гри. Усі ці ігри починаються з лічилки, що супроводжуються діалогами, піснями. Наприклад, такі ігри, як «У ведмедя в бору», «Дідусь-ріжок», «Горщики», «Шуліка».

2. «Ігри драматизовані» – у них розігрується яка-небудь дія, також супроводжувана діалогом, піснею. Це такі ігри, як «Фарби», «У працівники», «Пека», «Гуси-лебеді» і ін.

3. «Ігри хороводні» – змістом їх є рух по колу зі співом і танцювальними рухами: «Коровай», «Яблунька», «Зайчєня», «Просо», «Мак».

4. «Словесні ігри-фанти» – для них характерний напружений діалог, іноді з віршованим зачином. Це «Чорного з білим не носити», «Як тебе звать?», «Садівник», «Козубенька», «Тільки на цю букву».

Ядро народної педагогіки складають виховні традиції, які виступали як засіб збереження, відтворення, закріплення та передачі соціального досвіду, духовних цінностей народу. Від старших поколінь до молодших передавалися норми поведінки людей у суспільстві, вимоги громадськості щодо особистості.

Отже, традиції народу відбивають об'єктивні умови життя суспільства, закріплюють найбільш суттєві його елементи.

Традиції народного мистецтва, народної творчості, художні промисли формувалися в трудовій діяльності людей і впливати на неї.

Таким чином, народні традиції виховання мають глибоке коріння і відбиваються в тому позитивному досвіді, що накопичений людством за тисячоліття. Вони виникали із соціальних потреб суспільства, у них

виявлялись риси матеріального та духовного життя, свідомості та психології, особливості історичного розвитку народу, відносин з іншими народами та державами.

Звертання до традицій зовсім не означає нехтування сьогоденням. Тільки осмисливши минуле, пізнавши витoki своєї культури та історії, можна й чіткіше зрозуміти сьогодення, і уявити майбутнє.

Духовне відродження неможливе без повернення до першоджерел життя народу, першооснов буття нації. Воно передбачає формування почуття національної самосвідомості як неодмінної умови виховання справжнього патріотизму і гордості за свою землю, свій народ і свою історію.

Нове бачення історичного минулого свого народу, його героїчних і трагічних сторінок; українознавчий аспект і філософія мислення в добу державотворчих процесів на зламі століть; нові підходи до ґрунтового вивчення і осмислення творчості поколінь, – саме в них і закладена генетична пам'ять народу, яка дає свою життєтворчу енергію всім, хто прагне збагнути початки свого роду-племені, усвідомити свою національну приналежність і самобутність, врешті-решт, людську сутність у вимірі простору і часу. Тому нехай ті золоті зернята народних традицій швидше проростають на ниві національного відродження.

Література

1. Воропай О. Звичаї нашого народу / О. Воропай – К. : Знання. – 1993. – 138 с. **2. Стельмах М. Г.** Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмах – К. : Педагогіка. – 1997. – 345 с. **3. Ищук В. В., Нагибіна М. И.** Народные праздники / В. В. Ищук, М. И. Нагибина. – Ярославль, 2001 – 237 с.

In article the consuetude's, traditions and ceremonies of the Ukrainian peoples and their influence on forming of personality of student's young people open up.

УДК 37.013.42

О. В. Вербовський

ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖНАЦІОНАЛЬНИХ СТОСУНКІВ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Наше суспільство занадто довго проголошувало міжнародну гармонію й ігнорувало гостроту і напруженість реальних подій.

Складна міжконфесійна та міжетнічна ситуація в Україні диктує необхідність виховання молодого покоління в дусі віротерпимості й дружби народів.

Разом з тим, специфіка багатонаціональної України полягає в тому, що міжнаціональні стосунки ускладнені тоталітарною спадщиною, залишеною нам колишнім СРСР. Нам дісталось суспільство, у якому важко вести діалог, тому що воно занадто розмежувалося, стало прагматичним, бездуховним, зменшується показник освіченості на шкалі соціальних цінностей.

Особливої значущості проблема культури міжнаціональних стосунків набуває у шкільному віці, коли йде активний процес вибору цінностей і життєвих орієнтирів, визначення світоглядних позицій, проектування основного вектору своєї особистісної і професійної спрямованості. Саме в цей період значно актуалізуються питання міжнаціональних взаємин, міжетнічної культури спілкування, етнопсихологічних аспектів міжкультурних зв'язків.

У педагогічній науці виховання культури міжнаціональних стосунків було пов'язана із завданнями інтернаціонального, патріотичного виховання. Проблема виховання культури міжнаціональних стосунків знайшла певне відображення у монографічних, дисертаційних дослідженнях, у педагогічній періодиці.

У дисертаційних дослідженнях науковців України та близького зарубіжжя відповідні проблеми розглядалися в аспектах становлення культури міжнаціональних стосунків суб'єктів освітнього процесу (В. Абелян); психології ситуацій міжнаціональної взаємодії (Н. Биструшкіна); формування культурно-національної орієнтації студентів у педагогічному процесі (Л. Вавилова); дослідження соціологічних проблем етнічних цінностей сучасного студентства (К. Гайсанов); виховання культури міжнаціонального спілкування учнів середньої професійної школи (В. Комаров).

Проте майже відсутні дослідження присвячені аналізу і розробці соціально-педагогічних форм і методів роботи спрямованих на виховання культури міжнаціональних стосунків у дітей шкільного віку.

Важливість дослідження цих проблем обумовлена процесами глобалізації життя в сучасному світі, економічними та політичними кризами, інтенсифікацією міжкультурного обміну, прагненням сучасної цивілізації жити в мирі й злагоді.

Нарешті, актуальна соціальна динаміка нашої країни в цілому (ситуація політичної й економічної нестабільності, збройні конфлікти на кордонах колишніх союзних республік) підсилює міграційні потоки. Соціальна адаптація добровільних й змушених мігрантів є, звичайно ж, завданням фахівців соціально-педагогічної практики.

Метою нашої статті є аналіз форм і методів роботи соціального педагога з виховання у школярів культури міжнаціональних стосунків.

У своїй діяльності соціальний педагог використовує традиційні й нові технології, направлені на формування культури міжнаціональних стосунків.

Говорячи про традиційні технології, однією з головних форм її реалізації, є включення в народознавчий курс.

Найпоширенішими формами організації позакласної виховної роботи соціального педагога з народознавства є індивідуальна, групова (колективна) й масова.

Індивідуальну форму позакласної виховної роботи з народознавства соціальний педагог вибирає тоді, коли доручає учням збирати фольклор, експонати для музею побуту, тобто проводити пошукову краєзнавчу роботу.

Групова форма використовується в роботі гуртків, де учні вивчають народні обряди, звичаї й традиції народного календаря.

Масова форма – це проведення родинних свят, масових гулянь (Масляна, Івана Купала, свято вулиці), фольклорно-етнографічних експедицій [3, с. 217].

Позашкільна виховна робота народознавчого характеру проводиться в Будинку школярів, школах та академіях народних мистецтв, університетах українського народознавства, фольклорно-етнографічних студіях, музеях, осередках козацьких організацій «Джура», «Січ» та інших.

Зараз великі зусилля в цій області спрямовані на те, щоб навчити індивіда (людину) пов'язувати теорію та практику. Практична робота соціального педагога з дітьми формує у школярів вміння і навички спілкування зі старожилами при зібранні і записі фольклорних творів, народних ігор тощо, практичні позакласні заняття зі школярами передбачають проведення експедицій, екскурсій, зустрічей зі старожилами, поетами, письменниками, диспутів та дискусій. Дітям треба надавати самостійності в проведенні бесід, зборів і вогнищ, зустрічей з цікавими людьми, походів, народних ігрищ.

Включення школярів в роботу як помічників педагога підвищує ефективність народного виховання: озброює їх конкретними практичними знаннями, вміннями і навичками. Це підкреслював і О. Сухомлинський: “Научиться любить детей нельзя ни в каком учебном заведении, ни по каким книгам... По самой природе своей педагогический труд – повседневное общение с детьми – углубляет любовь к человеку, веру в него” [8, с. 10].

Етнокультурна робота соціального педагога – це перевірка теоретичних знань по предметам етнопедагогічного циклу, знання і вміння, отримані в учбовому процесі, реалізовані на практиці. Особливо допомагають знання засобів і методів народного виховання; серед методів можна виділити наступні: роз'яснення, переконування, наказ, прохання, порада тощо. В центрі уваги педагога також повинно бути

використання казок, легенд, прислів'їв, приказок, загадок, пісень як засобів народного виховання.

Вже в початкових класах соціальний педагог може використати твори усної народної творчості. Досягається це кількома засобами :

- Читання та інсценування народних казок;
- Проведення конкурсу малюнків «Улюблені герої казок»;
- Організація і проведення вечорів-загадок;
- Проведення написання творів «Моя улюблена казка», «Мої улюблені казкові герої»;
- Організація виставок робіт із пластиліну на теми прислів'їв та приказок;
- Розвиток мовлення учнів початкових класів на основі використання скоромовок.

Всі ці форми роботи дозволять малюкам збагачувати свої знання в області фольклору.

Учням середніх і старших класів можна запропонувати такі свята:

«Фольклорне свято» – це гра. Учні приходять на свято в маскарадних костюмах народних героїв своїх етнічних спільнот. Під час проведення свята виконуються твори фольклору: заклички, ігрові пісні різних народів світу. Вони повинні бути невеличкими за об'ємом, легко запам'ятовуватись. Народні пісні супроводжують ігри, які виконуються в русі. На фольклорному святі по-справжньому весело, звучать пісні, танці, загадки. Тут кожен одразу і хазяїн, і гість.

«Танок, танцювальна культура» – стійка форма народного мистецтва. В ній збереглися найдавніші елементи культури наших пращурів, і соціальному педагогу треба спрямовувати свої дії на збереження і відродження цих елементів [6, с. 31].

У процесі танцю школярі пізнають відмінності рухів різних народів. Наголошується на тому, що для усіх народів характерний різний такт і темп виконання танцю. Виразність танців прищеплюють дітям любов до народної культури.

«Етнопедагогічна екскурсія». Для проведення екскурсії визначаються її тема, учбова, виховна, розвиваюча цілі, дата проведення. Для проведення екскурсій були виділені 3-етапи: планування, проведення екскурсії, підсумок результатів.

1 етап – планування екскурсії. На цьому етапі розробляються і сповіщаються тема і цілі екскурсії, її хід.

2 етап – проведення екскурсії. Школярі відвідують об'єкт екскурсії (будинок народної творчості, етнографічний музей, виставку творів народного мистецтва та ін.)

3 етап – підведення підсумків. Учні діляться враженнями і разом підсумовують позитивні і негативні моменти екскурсії [7, с. 39].

Знайомство з перлинами народної педагогіки передбачає проведення зустрічей зі старожилами. 70-90 річні, навчені досвідом народні вихователі розповідають учням про свою молодість, звертаються до них із традиційними положеннями української народної, сімейної та суспільної моралі, як гостинність, повага до старших, любов до матері, родинні почуття, взаємодопомога людей, етнотерпимість.

Такі зустрічі мають педагогічну направленість, розширюють знання учнів, сприяють підвищенню цікавості до народної спадщини.

Соціальний педагог може також проводити диспути. Підставою для проведення диспуту є, по-перше, те, що в процесі попереднього знайомства з темою диспуту, тією чи іншою книжкою виявляється, що в учнів відрізняються оцінки деяких питань, по-друге, школярі, коли ознайомлюються із відгукami на твори, стикаються із неоднозначними оцінками народних героїв. По-третє, диспут – це такий захід, який відповідає зростаючим потребам школярів висувати і відстоювати свої власні судження, думки, навичкам розмірковувати з доказами і обґрунтуваннями [7, с. 51].

Таким чином, диспут стає однією з форм активізації учнів, засобом підняття цікавості до читання, до етнопедагогічної літератури та художніх творів. Диспут розвиває усне мовлення, вчить спілкуванню, стимулює творчу самостійність учнів. Ідейні сперечання по проблемі, що хвилює учасників диспуту, допомагає формуванню моральних принципів.

Великої уваги в процесі формування культури міжнаціональних стосунків у підлітків треба надавати народним іграм різних народів світу. Певну зацікавленість вони викликають в контексті ще й фізичного виховання дітей. Вони багаточисельні і різноманітні за змістом і формою [8, с. 34].

Народні ігри містять усі види руху: стрибки, біг, ходьбу, метання; розвивають фізичні можливості: силу, витривалість, спритність, швидкість, гнучкість. Високо оцінювали педагогічне значення гри Платон і Аристотель. Платон в праці «Політика» так говорив про значення гри: “Я говорю и утверждаю, что человек, желающий стать достойным в каком бы то ни было деле, должен с ранних лет упражняться то забавляясь, то всерьез во всем, что к этому относится.

Например, кто хочет стать хорошим земледельцем или строителем, должен еще в играх либо “обрабатывать” землю, либо возводит какие-то детские сооружения” [4, с. 92].

Відмінності народних ігор: прості правила, нескладність фізичних вправ, наявність декількох варіантів, можливість виявити ініціативу, волю, уяву.

При організації ігор здавна наслідувались деякі принципи, такі, як, наприклад, управління і керівництво грою.

Управління грою – це форма виконання учасниками гри певних правил і контроль за ігровою діяльністю дітей. Так, при організації гри використовувались лічилки, які ставали засобом організації гри.

За допомогою лічилок і жеребкуванню виконались правила гри: вибір команд, приблизно рівних за віком, ведучого, того хто водить, тощо.

Українські національні ігри всебічно діяли на організм гравців. Наприклад, в різні пори року грали в різні ігри, тобто існували літні ігри, осінні, весняні та зимні. Не потребує доказів і всебічний вплив ігор на духовну сторону особистості.

Варіанти схожих ігор присутні у майже всіх народів, проте вони частіше носять різні назви. Зміст багатьох ігор може розповісти про народну обрядовість, давні звичаї, трудову діяльність та культуру в цілому.

Деякі напівзабуті народні звичаї, заклинання, лічилки продовжують жити лише в дитячих іграх. Давні і зараз забыті ритуали, які втратили своє початкове значення, а також вірування та заботони продовжують жити в іграх підрастаючого покоління.

В той же час народні ігри містять багато гумору, жартів. Вони потребують змагальної запальності, містять в собі елементи фольклору. Більшість народних ігор потребують участі більшої чи меншої кількості дітей. Колективний характер ігор, безумовно, пояснюється тими педагогічними цілями, які перед нами ставляться, ... «за допомогою ігор дітей краще привчити до спілкування між собою, до взаємних послуг, взаємного збереження інтересів, все вище сказане може бути назване в сукупності вмінням жити в міжетнічній згоді». Народні ігри в цілому мають високий педагогічний потенціал.

Аналізуючи нові технології формування культури міжнаціональних стосунків в підлітків ми дійшли висновку, що вони майже не використовуються в роботі соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл.

До нових технологій можна перш за все віднести тренінг-курси. Серед подібних курсів слід звернути увагу на розроблений у рамках Програми «Сприяння просвітницькій роботі «рівний-рівному» серед молоді України щодо здорового способу життя», що реалізується Міністерством освіти і науки України, Академією педагогічних наук України, ПРООН (Програмою Розвитку Організації Об'єднаних Націй), ЮНЕЙДС (Об'єднаною Програмою ООН з питань ВІЛ/СНІДу).

В рамках цього тренінг-курсу функціонує п'ять модулів, які направлені на вирішення різноманітних завдань. З огляду на нашу тему, нам цікаві два модулі: «Спілкуємось та діємо» [1] та «Знаємо та реалізуємо свої права» [2].

«Спілкуємось та діємо» – в адаптованому вигляді модуль направлений на формування відповідального ставлення до представників

інших етнічних груп у школярів, оскільки саме в цьому віці відбувається засвоєння певних норм і зразків поведінки, накопичення відповідних знань і вмінь, усвідомлення потреб і мотивів, визначення ціннісних орієнтацій.

Теоретичний і практичний матеріал модуля «Спілкуємось та діємо» націлений саме на те, щоб сформувати у школяра навички ефективної комунікації, що в свою чергу, має стати підґрунтям попередження негативної поведінки осіб цієї вікової групи. В тому числі і у відношенні до представників інших національностей.

Теоретичний матеріал містить базові положення теорії спілкування: вербальні та невербальні засоби комунікації; бар'єри спілкування; правила ефективної взаємодії з різними типами людей тощо. Він поданий у формі дозованих інформаційних повідомлень, розрахованих на 10-15 хвилин.

Кожна інформація супроводжується набором різноманітних практичних завдань: проблемні питання до мозкового штурму, опитувальники, тренінгові вправи, робота з роздавальним матеріалом. У практичній частині модуля передбачені і індивідуальні, парні та групові форми роботи з підлітками.

Модуль є комплексом спроектованих можливих кроків для тренера та групи. Але спроектувати все ідеально неможливо, оскільки реальна дійсність набагато різноманітніша і не завжди передбачувана. Тому тренер має розглядати поданий матеріал як керівництво до практичних дій. До яких він і його група можуть внести зміни, поправки та нові знахідки.

«Знаємо та реалізуємо свої права». Проблема прав дітей – одна з головних проблем нашого суспільства. За даними опитування Українського інституту соціальних досліджень, рівень правової культури та знань дітей про свої права й обов'язки досить низький. Майже кожна шоста дитина взагалі не знає законів, які її захищають. Дітям бракує елементарної обізнаності у сфері своїх прав, обов'язків та відповідальності за багатьох життєвих ситуацій. В нашому випадку це нормативні документи які регламентують правовий статус національних меншин в Україні.

Сенс запровадження цього модуля полягає в необхідності розвивати у школяра почуття гідності, своєї необхідності для суспільства, яку б національність він не представляв, усвідомлення своїх прав, обов'язків; стимулювати у дітей бажання реалізувати свої права.

Розвиток у дітей переконань у необхідності дотримання правових обов'язків за методом «рівний-рівному» – важлива умова підвищення культури міжнаціональних стосунків у школярів.

Теоретичний і практичний матеріал модуля має на меті допомогти школярам усвідомити глибинний зміст та суть прав дітей.

Запропонований модуль має подвійне спрямування: вони розраховані як на школярів, так і на педагогів-тренерів.

До нових технологій в галузі формування культури міжнародних стосунків у школярів можна віднести також шкільний курс «Культура життєвого самовизначення» [5], в якому комплексно вирішуватимуться питання самопізнання та самовдосконалення особистості, формування навичок ефективної взаємодії з іншими людьми, представниками різних етнічних, релігійних та соціальних груп.

Метою курсу «Культура життєвого самоствердження» є формування в учнів життєвих навичок соціальної компетентності.

Різноманітність впливів навколишнього світу на становлення та розвиток особистості обумовило інтегративність характеру курсу. В ньому систематизовано елементи практичної психології, суспільствознавство, етнопсихології, етнографії та гігієни. Провідною ідеєю курсу є формування ціннісних орієнтацій школяра в різних сферах його життєдіяльності.

Основним завданням тематичного блоку «Ставлення до навколишнього світу» є усвідомлення особистістю багатогранності світу, визначення себе як його частини, громадянина суспільства та члена міжнародної спільноти.

Завдання тематичних блоків реалізується на практиці шляхом використання інтерактивних форм навчання: тематичне малювання, бесіди, дискусії, мозкові штурми, обговорення ситуацій, ділові та рольові ігри, робота в парах, робота в мікрогрупах.

Таким чином, все вищезазначене свідчить про те, що у своїй діяльності соціальний педагог використовує традиційні й нові технології, направлені на формування культури міжнародних стосунків. Говорячи про традиційні технології, то однією з головних форм її реалізації, є включення в народознавчий курс. Аналізуючи нові технології формування культури міжнародних стосунків у школярів ми дійшли висновку, що вони майже не використовуються в роботі соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл. До нових технологій ми відносимо тренінгові модулі: «Спілкуємось та діємо» та «Знаємо та реалізуємо свої права», а також шкільний курс «Культура життєвого самовизначення».

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямку є вивчення механізмів впровадження вищезгаданих форм і методів виховання культури міжнародних стосунків у загальноосвітній школі на практиці.

Література

- 1. Безпалько О.,** Савич Ж. Спілкуємось та діємо: Навч.-метод. Посіб. / О. Безпалько, Ж. Савич. – К. : Навч. книга, 2002. – 112 с.
- 2. Квітка Я. М.,** Константинов С. Ф., Ковганич Г. Г., Денисова О. І.

Знаємо та реалізуємо свої права: Навч.-метод. посіб. / Я. М. Квітка, С. Ф. Константінов, Г. Г. Ковганич, О. І. Денисова – К. : Навч. книга, 2002. – 239 с. **3. Король О. В.** Методика викладання українського народознавства в школі: Навчально-метод. посібник / О. В. Король. – К. : ГЗМН, 1998. – 368 с. **4. Крысько В. Г.** Этническая психология. 4-е изд. / В. Г. Крысько. – М. : Академия, 2008. – 320 с. **5. Культура** життєвого самовизначення. Програма інтегративного курсу для учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Глосарій понять та термінів / Наук. кер. та ред. І. Д. Звереві. – К. : Слово, 2003. – 87 с. **6. Стельмахович М. Г.** Українська народна педагогіка / М. Г. Стельмахович – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с. **7. Стельмахович М. Г.** Новітні перспективи родинного виховання / М. Г. Стельмахович // Рідна школа. – 1998. – № 6. – С. 12 – 16. **8. Родительская** педагогіка [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М. : Знание, 1978. – 96 с. **9. Шевченко Е.** Народознавство у системі виховної роботи / Е. Шевченко // Рідка школа. – 1997. – № 10. – С. 16 – 21.

In article is made complex attempt to state and analyse the main forms and methods of work of social teacher on unbringing the culture of ethnic relations. The Forms and methods of the unbringing the culture of ethnic relations are conditionally divided into two technological groups-traditional and new. The Realized comprehension foregoing forms and methods through prism of national-cultural construction.

УДК 371.134:796

Н. О. Гайдук

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ ТА СУТНІСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Актуальною проблемою в наш час стає якість придбаних знань і навичок, конкурентоспроможність випускника у Європейському освітньому просторі. Держава, її система освіти ставила і ставить перед вчителем певні цілі і завдання, висуває нові вимоги до його особистості. Зміни в суспільстві не могли не вплинути на педагогічну практику. Суспільству потрібен не тільки вчитель, який дає знання, репродукує їх, грамотний виконавець, а, насамперед, професіонал, здатний до постійного самовдосконалення, орієнтований на творчість і гнучкість мислення; особистість, що володіє високою загальнолюдською культурою, вміє спрогнозувати кінцевий результат своєї діяльності,

втілити в життя свої ідеї, активна, емоційно врівноважена і вольова особа.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми дає підстави стверджувати, що незважаючи на велику кількість наукових досліджень у галузі педагогіки в Україні бракує наукових праць, присвячених формуванню саме професійному іміджу майбутнього вчителя фізичної культури.

Незважаючи на значну увагу педагогів, психологів, філософів, науковців у галузі педагогіки та фізичного виховання до означеної проблеми, все ж окремі її кардинальні питання залишаються поки що нерозв'язаними. В науці не досліджувалися педагогічні аспекти визначення сукупності професійних та особистих якостей, які надають можливість створити позитивний образ вчителя фізичної культури, спрямований на взаємодію з учнями та виховання у них інтересу до предмету фізичної культури. Саме професійний імідж виступає показником культури педагогічної діяльності, яка забезпечує професійну ідентифікацію і саморозвиток особистості майбутнього вчителя фізичної культури.

Глибокі зміни, що відбуваються у суспільній структурі, економічних, соціальних і культурних процесах, модернізація освіти висувають нові вимоги до якості підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. Роль професійного іміджу як презентації та затвердження унікальності суб'єкта забезпечує професійну ідентифікацію і саморозвиток особи, визначає становлення культури педагогічної діяльності вчителя фізичної культури, стає однією з актуальних проблем.

Наявність професійного іміджу є необхідною умовою, яка дозволяє вчителю показати себе учням як професіонала, в той же час не нівелюючи його людську індивідуальність, та може бути засобом поліпшення успішності навчального процесу, та якості взаємин, що складаються в системі вчитель – учень та буде передбаченим, адекватним і результативним.

Розгляд професійного іміджу майбутніх вчителів фізичного виховання як чинника ефективної професійної діяльності призводить до необхідності визначення поняття «імідж».

Як свідчить вивчення наукової літератури, поняття „імідж”, значення якого в теперішній час різко зростає, не є винаходом сьогодення, оскільки він був присутнім завжди у вигляді спеціально сконструйованих образів та уявлень, що закріплюють у масовій свідомості (імідж вождя, імідж воїна, імідж революції, імідж нації та ін.). Проте, саме в умовах сучасної цивілізації, що іменується інформаційною, імідж набуває все більшої соціально-економічної, соціально-психологічної й соціокультурної значущості. Яскравим свідченням того стають об'єктивні факти, які підтверджують, що саме імідж обов'язково присутній як найважливіший атрибут і виявляє свої

провідні функції не лише в соціально-економічній, публічній, соціокультурній і професійній сферах суспільства, але і в особистому житті сучасної людини.

Звідси випливає, що, по-перше, в цілій низці галузей соціальної сфери суспільства саме імідж стає основною інформацією про об'єкт, будучи одиницею виміру символічного світу; по-друге, імідж у концентрованій формі задає суть людини чи організації, а по-третє, чим точніше добирається чи створюється їх власний позитивний імідж, тим ефективніше здійснюється комунікація та діяльність, спрямована на всебічне задоволення все зростаючих вищих потреб людини.

Зазначимо, що дотепер все більша кількість спеціалістів вважає, що робота зі створення іміджу особистості професіонала стає особливо значущою в умовах сучасної цивілізації. Причому опора на власний позитивний імідж потрібна сьогодні в кожній професії, особливо, які належать до типу соціономічних. Пояснюється це необхідністю оволодіння кожним спеціалістом, що працює в системі професій „людина – людина”, роллю власного іміджмейкера, який кожного разу, залежно від потрібної ситуації, покликаний створювати новий неповторний твір мистецтва ефективного впливу на клієнта чи аудиторію в соціокультурних цілях.

Однак для цього необхідно керуватися не стільки інтуїтивним, скільки науково обґрунтованими прийомами ефективного впливу на соціальне оточення в цілому й окрему особистість, зокрема. І це можливо за наявності відповідної специфіки кожної професійної ролі компетенції у сфері іміджології, з урахуванням використання її закономірностей стосовно до конкретних умов, які дозволяють створити особливу комбінацію, що впливає на професійний імідж особистості більш ефективно.

Наявність іміджу – явище символічної природи, що містить та передає певну інформацію про людину з метою впливу на оточуючих, зокрема, інформацію про те, яка поведінка відносно носія іміджу прийнятна і якої поведінки можна чекати від нього самого, хто він є в сенсі соціальної ролі. Таким чином, імідж людини є те, що орієнтоване на сприйняття іншими людьми в його безпосередньому оточенні та адресоване ним як повідомлення про свій статус, професійну роль, унікальні риси.

З погляду П. Берда, «імідж» – це наша візитна картка, загальна картка нашої особистості в очах оточуючих, яка складається з багатьох компонентів: що ми говоримо, як ми дивимось, одягаємось і діємо [1; 2]. Імідж відіграє велике значення в ділових і особистісних відносинах, дає можливість бути прийнятим і зрозумілим для інших, він відображає здібності та моральні якості індивіда. З висловлювання І. Кристунової, «імідж» це символ, який інформує про соціальний статус індивіда, його

професійній приналежності, характер, темперамент, фінансові можливості, смак і навіть сімейне становище [6, с. 4].

Більшість дослідників вважає, що імідж може носити як приватний характер (індивідуальний або особистісний імідж) так і груповий.

Сучасні американські спеціалісти розглядають імідж як емоційно забарвлений образ чогось або когось, що склався в масовій свідомості і має характер стереотипу, володіє значними регуляторними властивостями, який викликає відповідні враження і здійснює сильний вплив на внутрішній світ людини [21]. При цьому вони акцентують на тому, що багато проблем сучасного світу, що входить в новий – інформаційний простір, є проблемами, які можна успішно вирішувати саме на цьому, чисто комунікативному рівні, оскільки людина живе не лише у світі реальному, але й у світі символічному.

У цьому зв'язку американські вчені виокремлюють цілий ряд ситуацій комунікації, де увага концентрується переважно на символічній значущості об'єкта, тобто саме на його іміджі, а не на реальності.

Мається на увазі, що в силу умов дефіциту часу й інформації спеціалісти замінюють побудову складного та поглибленого портрета людини його іміджем – знаковим замінювачем, що відбиває як її основні риси, які виявляються в реальності, так і віртуально вимагаються соціумом (за параметрами компетентності, діловитості та ін.).

Проте, акцентуючи увагу на те, що імідж повинен мати відповідне йому реальне наповнення, за яким мають стояти реалії, а не тільки той чи інший символізм, деякі із зарубіжних учених піддають його сутність різкій критиці, ігноруючи всі позитивні його моменти. Так, на протиположну позицію К. Робінсона, Дж. Ньюсона та інших авторів, що розглядають імідж як підсумок адекватного сприйняття організації, її керівника, персоналу, політики або діяльності, Т. Грінберг принципово відстоює позицію, згідно з якою імідж є ірраціональним засобом впливу [5].

Незважаючи на це, більшість зарубіжних дослідників, визнаючи наявність моментів маніпулятивного впливу, які властиві психологічній природі іміджу, все ж таки концентрують свою увагу на його позитивних ефектах. При цьому головним їх аргументом стають ствердження, що в остаточному підсумку, реальна практика, що впливає на адекватність сприйняття, є сильніше за імідж, який транслюється, через що його параметри з необхідністю набувають риси об'єктивності.

З одного боку, опора на власний імідж саме необхідна тоді, коли спеціалісту потрібно показати себе з найкращого боку, акцентуючи ті чи інші властиві його позитивні характеристики. І це він найчастіше інтуїтивно робить, що особливо виявляється в ситуаціях першого знайомства з людьми, яким він бажає сподобатися. З цього приводу, немов би відраховуючи початок іміджології, М. Цицерон зазначав, що

„Для того, щоб нам було легше вдавати себе таким, які ми є в дійсності, – хоча важливіше, щоб ми були такими, якими хочемо вважатися, – все ж таки необхідно викласти деякі настанови” [8].

Про необхідність створення власного іміджу кожною людиною свідчать результати досліджень, проведених Р. Баумейстером та його колегами [19]. Автори пояснюють його призначення тим, що, створюючи той чи інший імідж не тільки собі, але й іншому, особистість у такий спосіб допомагає собі вирішувати свої власні завдання, оскільки кожна людина зацікавлена в тому позитивному враженні, яке вона створює на людей, що її оточують.

Зазначені автори виокремлюють дві стратегії самопрезентації: „задобрювальну” (спрямовану на те, щоб, підстроюючись від аудиторію, виставити себе в найсприятливішому світлі і отримати визнання й заохочення) і „самоконструйовану” (яка виходить з бажання справити враження на інших тими якостями, що входять до структури „ідеального Я суб’єкта”). При цьому фактори, що сприяють позитивній або негативній самопрезентації, на їх думку, в кожному конкретному випадку виявляються як об’єктивні критерії, які визначають суть сприйняття конкретної особистості людьми, що оточують. Саме ці критерії повинні в першу чергу бути враховані під час створення іміджу конкретної особистості [19, с. 15].

„Імідж, – зазначає Дж. Ягер, – складається зі всієї сукупності рис вашої зовнішності, манери поведінки і навіть уміння спілкуватися з людьми” [18]. Наскільки створений особистістю образ буде привабливим чи огидним, на його думку, важливо не лише для неї самої, але й особливо для тих, хто прийняв на її роботу. Зумовлено це тим, що саме імідж може когось спонукати і надалі вести справи з цієї людиною і фірмою, яку вона представляє, а може, навпаки, примусити віддати перевагу іншому посереднику чи спеціалісту.

Е. Семпсон з цього приводу відзначає таке: „Ваш власний імідж є вашою картинкою. У вас не може не бути іміджу! Бажаєте ви цього чи ні, інші бачать те, що ви самі обрали для показу їм” і далі: „Розглядайте свій імідж як рекламу. Картинка ззовні рекламує те, що є всередині. Але це також й обіцянка. Обіцянка того, що зовнішній імідж надасть уміння, компетентність і цінності, які він рекламує” [21]. Конкретизуючи цю цитату, автор уточнює, що це не просто обіцянка, оскільки досвід кожної особистості пов’язує з тим чи іншим виглядом людини певні моделі поведінки.

Очевидно, що автор в цих визначеннях намагається зауважити на тому враженні, яке справляє імідж людини, у зв’язку з виконанням якоїсь конкретної справи. Одночасно розуміється і певна роль соціальних очікувань, яким обов’язково повинен відповідати особистісний імідж.

Як відзначає Ф. Джефкінс, імідж є комплексним поняттям, у зв’язку з чим й аналізувати його правомірно, виходячи з різноманітних

перспектив. Автор виокремлює три можливих підходи до розуміння сутності іміджу:

- функціональний, при якому виділяються різні його типи, виходячи з різного типу функціонування;
- контекстний, при якому ці типи можна знайти в різних контекстах реалізації;
- зіставному, при якому має місце порівняння близьких іміджів [20].

При цьому функціональному підходу, як обґрунтовує Ф. Джефкінс, притаманні декілька варіантів іміджу:

- дзеркальний імідж, як образ, властивий нашому уявленню про себе, який на перше місце висуває позитив при мінімальному врахуванні думки з боку;
- біжучий імідж, як варіант не стільки сприятливого, скільки адекватного образу, характерного для погляду з боку;
- бажаний імідж, що відображає образ, до якого ми прагнемо, що є особливо важливим для створюваних структур;
- корпоративний імідж як образ організації в цілому, який містить інформацію про її репутацію, успіхи, стабільність;
- множинний імідж, що створюється за наявності низки незалежних структур замість єдиної корпорації [20].

Оскільки імідж спирається не тільки на певні реалії, але й на особистісні характеристики, які дуже важливі, тому що люди вірять не абстрактному об'єкту, а живій людині, то в цілому автори схильні до думки, що імідж слід визнати позитивним явищем, оскільки особистість починає підстроюватися під смаки і настрої свого електорату. Причому імідж повинен мати особистісний характер, за який може „зачепитися” індивідуальна свідомість, оскільки всі сфери суспільства починають потужно персоналізуватися.

В психології імідж розглядається як цілеспрямований, образ, що формує будь-яку людини, явища, предмета, який повинен справити емоційно-психологічну дію на будь-кого з метою популяризації, реклами [10].

Деякі дослідники (Є. Богданов, Н. Власова, Е. Дюркгейм, В. Зазикін) наголошують на взаємозв'язку понять «імідж» і «стереотип». На думку Є. Богданова і В. Зазикіна під іміджем розуміють «сформований у масовій свідомості, що має характер стереотипу, емоційно розфарбований образ когось або чогось», а під стереотипом – «спрощений, але в той час стійкий психологічний образ, заснований на аналізі особистого досвіду. упередженому ставленні. прагненні швидко розуміти суть і сутність явища» [9]. Разом з тим, ці дослідники підкреслюють і відмінність між цими поняттями. Вони відзначають, що стереотип, який виконує функцію оцінки і психологічної установки, заснований перед усім на емоціях, переживаннях, симпатіях чи

антипатіях, він часто формує невірний і необ'єктивний образ. На відміну від нього імідж передбачає спеціальне конструювання образу, тобто, творчу направленість [10].

З точки зору педагогіки, імідж цілеспрямовано сформований, інтегральний образ, обумовлений відповідністю внутрішніх і зовнішніх якостей суб'єкта, призначений забезпечити гармонійний взаємовплив цього суб'єкта з навколишнім світом. Являючи собою систему взаємопов'язаних характеристик спеціаліста, імідж стає засобом вирішення особистих і професійних проблем.

В. Шепель під іміджем вбачає деякий образ який людини, його «Я» представлений світу [16, с. 3]. Як ми бачимо, автори співвідносять поняття «імідж» з поняттям «образ». Нам ближче точка зору тих авторів, які підкреслюють цілеспрямованість створення образу, що включає в себе як зовнішні, так і внутрішні характеристики особистості і спрямованого на вирішення особистих і професійних задач. Більшість дослідників відмічають, що сучасний імідж складає частину культури ділового спілкування. В ньому зацікавлені представники будь-якої публічної професії. Разом з тим не всі спеціалісти мають уявлення про те, як сформувати свій індивідуальний імідж.

Психологічна взаємодія іміджу обумовлена психічними механізмами людського пізнання. На думку психологів, оточуючі зі складністю сприймають приховану інформацію. Як відмічає В. Шепель, недостатньо мати внутрішню гідність, треба вчити уміти демонструвати її через спеціальну систему знаків, прийомів, що дають змогу показати себе з виграшного боку. Такою системою знаків виступає віртуальний образ для багатьох людей інформація, отримана від зорового чи звукового образу, є єдиним «банком даних», на основі якого вони будують відношення до оточуючих людей. Людина спочатку сприймає образ, а потім інтелектуально його обробляє. Послідовно, чим точніше створений образ, тим менше сил потрібно для того, щоб знайти спільну мову з оточуючими [16].

Таким чином, імідж програмує певне ставлення до його носія з боку оточуючих, який змінити буде досить важко. Крім того, імідж впливає на формування внутрішнього образу «Я», тобто, на самооцінку і самоповагу індивіду.

Є. Руссакая виділяє три основних компоненти в структурі іміджу людини: візуальний образ (костюм, зачіска, пластика, міміка, голос), внутрішній образ (темперамент, настрій, особисті якості) і менталітет (духовна практика, інтелект) [14].

Інші компоненти в структурі іміджу виділяє В. Бойко:

1) аудіовізуальну культуру особистості (мова, манера триматися, одяг, зачіска, відповідні очікування більшості або відповідної групи людей);

2) стиль поведінки (професійний, інтелектуальний, моральний, емоційний, комунікативний, естетичний, етичний);

3) внутрішню філософію, систему цінностей людини (життєві установки, моральне кредо, систему відносин), що накладає відбиток на зовнішність і манеру поведінки;

4) атрибути, що підкреслюють статус і звички особистості (обстановка офісу, автомобіль);

5) психологічний «Я-образ» (образ партнера, що привертає увагу, такий: він зовні і всередині спокійний, активний, доброзичливий і т.д.).

Л. Попова в структурі іміджу виділяє як візуальний, тобто зоровий, так і образ мислення, дій, вчинків. На її думку, в структурі іміджу важливу роль відіграє простір життєдіяльності і образ життя, впливаючий на імідж в цілому. Імідж образу життя – це те, як оточуючі сприймають поведінку і характер особистості, її моральне переконання і принципи.

М. Удальцова включає в структуру іміджу звичайні і спеціально створені якості особистості: професіоналізм, компетентність, надійність, гуманітарну освідченість, компетентність у галузі психотехнологій. Цікавою є точка зору В. Шепеля, який виділяє три групи якостей, які визначають індивідуальний імідж:

1. Природні якості: комунікабельність, імпатичність, рефлексивність, красномовність. Ці якості В. Шепель називає загальним поняттям «уміння подібатися людям».

2. Характеристика особистості як наслідок її освіти і виховання. Це моральні цінності, психічне здоров'я, володіння набором людських технологій, таких як міжособистісне спілкування, попередження і вирішення конфліктів.

3. Характеристики особистості, які визначаються її життєвим і професійним досвідом.

Як, бачимо, єдиної точки зору на визначення суті і структурних компонентів іміджу не існує. Більшість авторів виділяють різні компоненти в структурі іміджу, спираючись на своє бачення проблеми, що вивчається.

Що стосується професійного іміджу, то в ньому, перш за все, зацікавлені люди, сферою діяльності яких є процес спілкування. Як правило, це представники публічних професій: політичні діячі, менеджери, вчителі і, звичайно ж, соціальні педагоги. Як відзначає В. Шепель, «це ті люди, які завжди на публіці, тому бездоганне володіння ремеслом – це тільки перший ступінь професіоналізму. На другому місці знаходиться така якість, як сучасний імідж». Він полегшує встановлення контактів з іншими людьми і робить процес взаємодії з ними ефективнішим. Імідж дозволяє виявитися діловим якостям людини, внести в повсякденне спілкування особливий психологічний комфорт,

він володіє могутньою психотерапевтичною дією, наділяючи своїх володарів професійною упевненістю і комунікабельністю. Слід зазначити, що імідж не може змінити професіоналізм. Це особливий інструментарій, за допомогою якого яскравіше висвітлюються професійні якості людини [17].

Професійний імідж не виключає особистого іміджу. Як правило, особиста чарівність виступає як складний компонент професійного іміджу. Але, оскільки на професійний імідж значною мірою впливають особливості конкретної професії, то професіоналові, що думає про свій імідж, мало бути просто привабливим. Йому необхідно пам'ятати про ту соціальну роль, яку він виконує у зв'язку з даною професією, і, виходячи з цього, будувати свою модель поведінки [7].

Таким чином, конкретним проявом професійного іміджу є певна поведінка індивіду, точніше, вибір певної моделі поведінки, обумовлений роллю, яку виконує індивід. Саме роль (амплуа) виступає як чинник його поведінки, що корегує. Усвідомлене перейняття на себе певної ролі допомагає персоніфікувати поведінку, тобто додати йому конкретно особовий характер. Крім того, це внутрішньо (психологічно) дисциплінує її виконавця, оскільки рольовий статус зобов'язує дотримувати цілий ряд правил спілкування. Так, щоб мати успіх у виконанні своєї професійної ролі, потрібно обов'язково відповідати цій ролі зовні, тобто володіти переконливим іміджем. Правильно сформований професійний імідж стає символом професії і реально допомагає досягти успіху, викликаючи у тих, що оточують позитивні відчуття. Таке неусвідомлене схвалення виникає тому, що особа відповідає представленням тих, що оточують про ідеальний образ представника тієї або іншої професії [7].

Теоретичний аналіз наукової літератури дозволяє дійти висновку, що в останні роки нове поняття „імідж” стало надзвичайно популярним у вітчизняному лексиконі, витіснивши при перекладі з англійської цілу низку його синонімів в українській і російській мовах. Причому в масовій свідомості і в науковій літературі стали вже звичними такі вирази, як „імідж ділової людини”, „імідж організації”, „імідж проекту”, „професійний імідж” тощо. З'явилося безліч спеціалістів з формування будь-якого „ефективного іміджу” – іміджмейкерів. Побачили світ, хоча й в обмеженій кількості, публікації з проблеми іміджу. Заявлені нові науки, що досліджують сутність та особливості формування позитивного іміджу – іміджологія і „паблік рілейшнз”. Одночасно в цей процес усе більше стала включатися й психолого-педагогічна наука, оскільки імідж – це не що інше, як особливий психічний образ, зміст якого є суцільно психологічним, а формування здійснюється шляхом психолого-педагогічних закономірностей, тому що носієм іміджу є особистість.

Професійний імідж обумовлений особливостями конкретної професії і тією соціальною роллю, яку у зв'язку з цим виконує індивід.

Ефективність створення професійного іміджу студентів педагогічних навчальних закладів залежить від уміння та здатності застосовувати стратегії, пов'язані з інноваційними педагогічними технологіями та може бути забезпечена створенням необхідного середовища у вищому навчальному закладі, яке сприяє формуванню у студентів мотивації та інтересу до підвищення свого професійного рівня, розкриттям сутності та змісту формування іміджу.

Література

- 1. Ахмерова Н. М.** Личностно-деятельностный подход к контекстному обучению социального педагога / Н.М. Ахмерова // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 55 – 60.
- 2. Берд П.** Продай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / Пер. с англ. Т. А. Сиваковой / П. Берд. – М. : Амалфея, 1997. – 208 с.
- 3. Борисенко С. Б.** Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Автореф. дис. ...канд. пед. наук / С.Б.Борисенко. – Л., 1988. – 18 с.
- 4. Вилюнас В. К.** Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : МГУ, 1986. – 287 с.
- 5. Гринберг Т. Э.** Политическая реклама: портрет лидера. – М. : Просвещение. – 1995. – 243 с.
- 6. Криксунова И.** Создай свой имидж / И. Криксунова. – М. : Изд-во «Лань», 1997. – 171 с.
- 7. Маскалянова С. А.** Формирование профессионального имиджа будущего социального педагога: Дис. ...канд. пед. наук / С. А. Маскалянова. – М. : РГБ, 2005. – С. 10 – 53.
- 8. Нагорная Г. А.** Формирование у студентов педагогических вузов профессионального мышления: Дис ... докт. пед. наук: 13.00.01. / Г. А. Нагорная – К., 1995. – 441 с.
- 9. Психологические основы «Паблик рилейшнз».** 2-е изд. / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазылкин. – СПб. : Питер, 2003. – 208 с.
- 10. Психология.** Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
- 11. Попова Л. И.** Имидж современного педагога / Л.И Попова // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 234 – 237
- 12. Почепцов Г. Г.** Имиджелогия / Г. Г. Почепцов. – К. : Ваклер, 2002. – 766 с.
- 13. Почепцов Г. Г.** Профессия: имиджмейер / Г. Г. Почепцов – К. : Слово, 1998. – 318 с.
- 14. Руссакая Е. Н.** Имидж современного педагога / Е.Н. Руссакая. – М. : ФМК, 2006. – 316 с.
- 15. Сисоєва С. О.** Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 34 – 42.
- 16. Шепель В. М.** Имидж / В. М. Шепель // Воспитание школьников – 1997. – №1. – С. 40 – 44.
- 17. Шепель В. М.** Имиджелогия : секреты личного обаяния / В. М.Шепель. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 1997. – 168 с.
- 18. Ягер Дж.** Деловой этикет: как выжить и преуспеть в мире бизнеса / Пер с англ. /

Дж. Ягер. – М. : “Джон Уайли енд Санз”, 1994. – 288 с.
19. Baumeister R. F. F self-presentational vien of social phenomena // Psychological Bulletin. – 1982. – 91. – P. 3 – 26. **20. Jefkins F.** Relations. – L., 1992. – 254 p. **21. Sampson E.** The Image Faktor. – L., 1994. – 216 p.

There are future Physical Training teachers of professional image at this article. The attention is paid to the problems how to form the structure of the image of the professional teacher and to the components of outer and inner factors of its determination.

УДК 808.5

Т. С. Гаміна

ТЕХНІКА МОВЛЕННЕВОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

Характерною рисою сучасної освіти є введення в учбові плани риторики – науки про «доцільну, таку, що впливає, гармонізує мовлення» (А. Міхальська). Риторика вважалася мистецтвом, порівнювали з акторською грою, поезією, на основі необхідності творчості, духовної насолоди, яке дає публічне «розмірковування вголос».

Освітня цінність та актуальність курсу риторики висока, з одного боку, тому, що в даний час зріс попит на фахівців, що володіють даром красномовства, а з іншого боку, тому, що на заняттях риторики розвиваються необхідні для безліч видів діяльності уміння і навички, а саме: уміння працювати з текстом, чітко і логічно висловлювати свої думки, формулювати тези і приводити доводи, ставити питання, брати участь в діалозі, дискусії, спорі, композиційно оформляти свою промову, сприймати і аналізувати промови інших, використовувати словесну імпровізацію, виробляти свій власний ораторський стиль.

Задача даної статті показати, що мистецтву імпровізаційного виступу можна навчитися, для цього треба оволодіти лише декількома випробуваними прийомами, мати час на їх засвоєння та тренування. Іноді оратору доводиться виступати експромтом, тобто складати промову в момент її виголошення. Імпровізовані промови (експромт) виникають спонтанно, самі по собі, за різних обставин. Уявіть себе, наприклад, учасником будь-якої дискусії. Припустимо, що хтось ганить ваші ідеали, і мовчання ваше сприймається як розгубленість. Звичайно треба щось відповідати. Це – захист (апология). Вдало сказане слово може зіграти значну роль у розв'язанні певної справи. Доводиться імпровізувати. Необхідно буквально «на ходу» продумати, що саме сказати й що слухачі бажали б від вас почути. Це вимагає більшій мобілізації пам'яті, енергії,

волі. Імпровізований виступ, як правило, добре сприймається аудиторією, установлюється живий, щирий контакт зі слухачами.

Дійсно, для ефективного вирішення комунікативних завдань важливим є т.зв. вільне викладання промови, або імпровізування. Слухаючи виступ досвідченого оратора, ми часто буваємо вражені, наскільки легко та невимушено ллється його мова. Здається, що оратор дуже добре, спеціально підготовлений, але насправді виступаючий володіє навичками словесної імпровізації.

Словесна імпровізація – це вміння легко, спонтанно, без попередньої підготовки говорити на будь-яку тему. Уміння говорити про що завгодно (в психології це називається «керована спонтанність») може прислужитися в різних ситуаціях – на екзамені, в компанії, в сім'ї, в публічному виступі. Словесна імпровізація – це мистецтво, володіння яким врятовує оратора під час виступу. Виступаючий, навіть добре підготовлений, може утратити думку, заплутатися, збитися з тексту. Тільки у досвідчених ораторів ми цих зривів не помічаємо, бо вони володіють навичками словесної імпровізацією та завжди готові до будь-якої несподіванки, до будь-якого запитання з боку слухачів. У ораторів-початківців саме ці зриви запам'ятовуються. Тому необхідно старанно готуватися до виступу. Детально опрацювати тези, аргументацію, план, структуру. І якщо трапляється щось несподіване в ході виступу, тоді словесна імпровізація прийде на допомогу. Вона використовується оратором як допоміжний інструмент.

У своїх працях С Шипунов виокремлює головні функції словесної імпровізації:

- зняття пауз – «зависань»;
- свобода від дослівного повторювання тексту, тобто не заучування; треба вчитися імпровізувати на основі 20-30 ключових слів,
- невимушено, легко відповідати на запитання;
- зменшити страх публічних виступів;
- підбадьорити аудиторію або дати їй перепочинок у випадку необхідності;
- підтримувати імідж цікавого лектора, співбесідника [5, с. 98]

Словесна імпровізація – страховка, що виручає виступаючого в скрутну хвилину і що рятує виступ від провалу. Прибираючи паузи-зависання, необхідно одночасно прибирати і слова-«паразити», які найголосніше звучать під час зависань. Слова-«паразити»: «ну», «ось», «так», «значить», «в принципі», «типу», «як би», «коротше», «ітак» і ін. здатні зіпсувати враження найзмістовнішої промови. Бідний словарний запас мовних засобів також утруднює спілкування між виступаючим і слухачами, не дозволяє тому, хто говорить повністю розкрити свою думку, а тому, хто слухає, його зрозуміти. Слова-паразити використовуються для того, щоб потягнути час, необхідний для пошуку

потрібних слів. Дуже часто у момент незапланованої паузи чуються так звані «звуки роздуму» або «атавістичні звуки»: о-о-е, е-е. Причина такого стану оратора в тому, що у нього «на язиці» немає готового речення, ці звуки як би перехідний місток до наступної фрази. Неприпустимо також хмикання й покашлювання. Ці «пороки» мовлення заважають слухачам сприймати мову та шкодять ораторові, оскільки мовний вислів розпадається на окремі частини, порушуючи тим самим цілісність сприйняття всієї думки. Слів-паразитів стає більше при хвилюванні або коли хочеться швидше щось сказати. Розібрати, зрозуміти подібну мову можна, але неможливо в неї тривало вслухуватися, вона поступово починає дратувати аудиторію.

Коли ми читаємо, у нас є час зупинитися, обдумати незрозуміле, здогадатися про те, що пропущене, відмітити помилку. Процес сприйняття і визначення на слух – зовсім інший. Якщо слів-паразитів багато, то вони «придушують» сенс потрібних слів. Незабаром «смітні» слова міцно вдруковуються в мову, стають звичкою, і виступаючий (хто розмовляє) вже не чує вимовлених слів-паразитів, він їх просто не помічає.

Як же позбавитися від слів-паразитів? Попросите знайомих, друзів, колег, до кого вам зручно звернутися і хто вас правильно зрозуміє, проконтролює вас: як тільки ви вимовите «смітне» слово, зупинити вас і відразу попросить провести якусь дію: якийсь рух, жест, сказати ключове слово або щось голосно вигукнути. Як тільки ви станете самі себе контролювати (а більшість тих, що говорять не завжди уміють себе контролювати, не чують власну мову) – постарайтеся точніше підбирати слова, перш ніж сказати – подумайте. Для цього, час від часу, з ким би ви не говорили, перед якою б аудиторією не виступали, обов'язково звертайтеся до тих, хто слухає, питаючи, чи все зрозуміло, чи не потрібне щось уточнити, додати, роз'яснити. Все залежить від вашої уважності, серйозності і віри у власні сили.

Одна із стратегій підготовки до виступу – вивчити текст напам'ять і, вийшовши до аудиторії, прочитати або переказати його дослівно. Багато з тих, хто не володіє навиком впевненої словесної імпровізацією, саме так і роблять: заучують текст напам'ять. У такому разі оратор в процесі мовлення зайнятий виключно змістом, вся увага зосереджена на правильності викладу матеріалу. Процес його розуміння слухачами не управляється і не контролюється. Вищий рівень припускає хороше знання теми, вільну орієнтацію в матеріалі. Досить пам'ятати ключові тези, основні приклади і можна легко відтворювати текст, який ви хочете донести до слухачів. Рабську залежність від надрукованого тексту краще замінити свободою, яку дає навик словесної імпровізації, позбавляючи при цьому від заучування напам'ять.

Неможливо, читаючи «з листа», захопити аудиторію. Вивчених напам'ять виступів взагалі бути не повинно. Вони справляють враження

штучності, а той, хто говорить постійно зазнає брак в спонтанності і в переконливості. Окрім цього, вивчений текст зазвичай вимовляється монотонно. На жаль ораторів, які від природи наділені талантом вільно і розкуто виступати перед аудиторією не так багато. Але той, хто відмінно володіє темою, добре орієнтується в матеріалі, також може вільно побудувати свій виступ зі всієї маси ідей. Такий оратор в потрібний момент виступу може красиво імпровізувати. Проте імпровізація можлива тільки на базі попередніх отриманих знань. Експромт буває хороший, коли він підготовлений всім минулим досвідом оратора. Він може народитися тільки у людини, яка має великий запас знань і володіє необхідними риторичними навиками і вміннями [1, с. 265].

Розвитку власного мовлення допоможе текст з використанням для майбутнього виступу декілька ключових слів, які стали б опорними у вашому імпровізаційному слові. Виступаючий повинен володіти імпровізацією, швидко і уміло переходити в своїй промові від одного питання до іншого, легко виходити з складних ситуацій, коли задається провокаційне питання з єдиною метою: збити виступаючого або поставити його в ніякове положення. Для того, щоб легко виходити з скрутих положень, і потрібно розвивати в собі здібність до імпровізації, навчитися швидко мислити, знаходити потрібне слово, фразу, проводити відбір у лічені секунди – під час паузи, яка завжди виникає від моменту, коли ставлять питання, до початку відповіді на нього.

Як навчитися словесній імпровізації? Які прийоми допоможуть розвинути цей навик? Перш за все прийом асоціації. Прийом полягає в тому, щоб використовувати будь-яку асоціацію, пов'язану з темою виступу, найбільш близьку до теми і найцікавішу, якщо виникла заминка і оратору важко йти далі по основній темі. Оратор стартує від центральної теми, потім розкриває першу асоціацію і повертається до центральної теми, потім розкриває другу асоціацію і знов повертається до центральної теми та ін. Якщо оратор включає в свій виступ ці, здавалося б, не завжди такі, які мають відношення до справи асоціативні відступи, то за рахунок ширшого обхвату теми він часто дає більше потрібної і корисної для слухачів інформації.

Різні вправи, етюди на розвиток асоціацій найефективніше розвивають пам'ять, здатність імпровізувати, винахідливість, будить фантазію, дає свободу, активізує асоціативне мислення. Беруться три слова і складається розповідь, але слова підбираються таким чином, щоб вони стали головними, опорними, основними, центральними і все смислове навантаження лягає на них і якщо їх прибрати з розповіді, він втратить сенс. Подібні етюди допомагають виробити вміння вибудовувати сюжет (у кожного виступу повинен бути свій сюжет), сполучати, здавалося б, те, що не з'єднується, шукати і знаходити логічні зв'язки і точні переходи від однієї думки до іншої. Спробуйте придумати розповідь, що включає три слова (наприклад: стеля, кішка, п'ятак; кішка,

письмовий стіл, виноград). Розповідь готується на одну – дві хвилини, але виконання цього завдання повинне допомогти швидко знаходити порівняння, оригінальні, цікаві образи, метафори. Етюди на розвиток асоціативного мислення допоможе виробити навик: швидше думати, знаходити точні слова; ви навчитеся знаходити те або інше порівняння, потрібне слово, образ, коли часу в обріз. Починати можна з гри в асоціації. Перший круг асоціацій (задається слово – телевизор, він може асоціюватися із словами: вікно в світ, калейдоскоп), які асоціації можете запропонувати ви? Другий круг – асоціативний ланцюжок, складніша гра: потрібно продовжити асоціації від слова до слова (наприклад, від слів: віра, вогонь, старість, вікно, колесо – спробуйте з кожним з цих слів пограти в асоціації). Корисно спочатку вимовити асоціативний ланцюжок, потім записати його, а потім вже спробувати пояснити причину виниклих асоціативних зв'язків. Виконувати такі етюди бажано щодня.

Використовуючи прийом асоціації в словесній імпровізації оратор повинен пам'ятати наступне: асоціації повинні бути якомога ближче до центральної теми, обов'язково оригінальними, а не примітивними і очевидними, інакше вони не зацікавлять слухачів.

Один з найпростіших способів узяти паузу, якщо раптом втрачена думка під час виступу – задати аудиторії риторичне питання. Маються на увазі питання, які звернені до всіх і не вимагають відповіді або що припускають коротку односкладову відповідь. Питання також дозволяють активізувати увагу слухачів, налагодити контакт, отримати зворотній зв'язок, у тому числі і інформацію про цікаві напрями у виступі. Питання спонукає слухачів до обдумування, допомагає сконцентрувати увагу аудиторії. Для обдумування необхідний час, треба зосередитися. Виникають мікро паузи. Головне – їх не перетримати, слід навчитися їх відчувати. Відчувати саме ефект «трохи», робить мистецтво відповідати на питання справжнім мистецтвом. Поставили питання – пауза «трохи» – відповідь на питання або після риторичного питання продовження теми виступу. При цьому уважно дивіться на слухачів, відзначаєте їх реакцію. Потрібно навчитися, як говорять в театрі, тримати паузу. Поставте питання в аудиторію і подивіться при цьому на одного із слухачів. Цей погляд і пауза після питання запам'ятаються слухачеві надовго. Поки відповідає слухач, оратор зможе привести думки в порядок, передихнути, зрозуміти, куди він хоче рухатися далі. Найзагальніша рекомендація: 30 відсотків уваги тому, хто поставив питання (особливо на початку і в кінці відповіді), і 70 відсотків – решті всієї аудиторії. Питання – це завжди несподіванка. Якщо у вас немає навичку імпровізації, то питання стають важким випробуванням. Досвідчений оратор відповідаючи, починає з невеликої імпровізації на тему питання: ці декілька секунд дають йому можливість обдумати його і плавно перейти до відповіді.

Навик словесної імпровізації знімає страх виступу перед аудиторією. Діапазон цього відчуття може тягнутися від слабкого, але неприємного хвилювання до божевільної паніки. Страх є найсерйознішим бар'єром на шляху ефективного виступу перед слухачами. Люди, яких охоплює боязнь при думці про необхідність говорити у присутності інших людей (цей стан називається лалофобія – від грец., слово *lalia*, що означає «базікання», і *phobos*, що означає «страх») ризикують позбутися кар'єрних перспектив, просування по службових сходах із-за нездатності ясно і переконливо висловлювати свої думки, ідеї, плани. Причина «ораторської лихоманки» давно відома: це нервові і фізичні затиски, що заважають ораторові. Симптоматика «ораторської лихоманки» відома всім, хто хоч раз виступав з трибуни. Це серце, що скажено б'ється, пересохлий рот, виниклі невідомо звідки безперервні ковтальні рухи, червоні плями на обличчі і шиї, прискорене дихання і т.д. Такий стан неприємний, але припустимий тільки для новачка [3, с. 80]. Відчувши симптоми «ораторської лихоманки», спробуйте зусиллям волі примусити себе заспокоїтися. Для цього можна використовувати відомий сьогодні всім аутотренінг. Глибоко зітхніть, наповніть груди повітрям до межі (для цього потрібно втягнути живіт). Затримаєте дихання і чітко, упевнено, в такт ударам серця переконуйте себе: «Я абсолютно спокійний. Я прекрасно підготовлений і вільно володію текстом. Серце б'ється рівно і ритмічно. Я абсолютно спокійний». Після невеликого тренування ви вільно будите володіти цим прийомом.

Страх публічного виступу зазвичай включає різні компоненти, зокрема: страх з'явитися перед великою аудиторією, страх піддатися критичній оцінці, страх забути текст, страх проявити некомпетентність у відповідях на питання слухачів. У цих джерел хвилювань один загальний корінь: боязнь втратити контроль. Якщо виступ під загрозою, досвідчені оратори в такі моменти роблять відступи від теми і приводять цікаві приклади, якимось пов'язані з тематикою виступу, – загалом, імпровізуючи, дають слухачам можливість передихнути і підготуватися до прийому нової порції інформації.

Приєм «по останньому слову» часто виручає імпровізуючого оратора. Суть прийому в тому, що ви перемикаєтеся на одне з останніх слів, які прозвучали у вашій промові, і починаєте розкривати його як нову тему. Прислухайтеся до того, як говорять наші політики і телеведучі. Ви відмітите, що це один з їх улюблених прийомів. Поодинці до одного і того ж питання кожній розсудливій людині приходять в голову приблизно одні і ті ж міркування, і лише та форма, в яку вони «вдягнуті», викликає увагу і захоплення слухачів.

Багато людей неабиякою мірою зобов'язані своїм публічним успіхам саме голосу. Він важливий так само, як і зовнішність, манери, текст виступу. Це той інструмент, за допомогою якого оратор доносить

своє повідомлення до аудиторії. Взаєморозуміння між оратором і аудиторією залежить від голосових та мовних даних. Зацікавити слухачів допомагають такі параметри голосу, як висота, емоційний тон, швидкість мови, вимова слів, чіткість. Вірогідність запам'ятати що-небудь куди більше, якщо потрібну інформацію вдалося як слід розчути. Коли говорить людина з добре поставленим голосом, слухачі запам'ятовують 83% інформації. Коли той же самий текст озвучує людина, у якої голос не поставлений, вони запам'ятовують 45%. Можна поставити під сумнів наукову базу подібних досліджень, але в загальній ідеї сумніватися не доводиться [2, с. 96]. Сила голосу – це в першу чергу звучність: оратор говорить неголосно, але всім добре чути. Це і є ефект «поставленого голосу». Якщо кожен день звертатися до дикційних вправ сила (звучність) голосу зростає. Оптимальний темп мови, при якому вона зрозуміла, складає від 150 до 200 слів в хвилину.

Зміна темпу мови здатна привертати увагу слухачів. Цей ефект можна підсилити до межі, якщо пристосовувати темп мови до характеру ваших міркувань. Наприклад, кажучи про захоплюючі факти, можна трошки прискоритися, а при переході до серйозніших питань – уповільнити темп. Так само можна використовувати і іншу універсальну здатність – варіювання гучності голосу в різних мовних ситуаціях або перехід на «драматичний» шепіт. Ви можете замовкати зовсім, щоб додати мові той або інший ритм або щось підкреслити. Всі ці прийоми допоможуть поживити виступ.

Голос повинен підсилювати вплив оратора на аудиторію. Окрім цього, усвідомлення того, що у вас приємний голос, додає впевненості вам та дає можливість визивати захопленість у слухачів. Незважаючи на те, що багато хто з ораторів має добрий голос від природи, вони постійно, свідомо працюють над ним: правильна вимова, чітка артикуляція, постановка голосу, виразність (комунікативна якість мови, завдяки якій здійснюється вплив на емоції та почуття слухачів). Необхідно дотримуватися правил мовленнєвого етикету, що створює слухний язиковий паспорт оратора: це є враження, яке оратор створює про себе своєю мовою. Завдяки систематичній роботі над своїм голосом та практики можна набути такий голос, який справедливо заслуговує ваша професійна майстерність та ваша яскрава індивідуальність.

Треба пам'ятати, що слухачі не відокремлюють в процесі виступу матеріал, який подає оратор, від особистості самого оратора. Слухачі підсвідомо шукають відмітні риси чергового оратора від попереднього, яку позицію він займає, чи можна йому довіряти. Індивідуальність, несхожість оратора на інших, повинна бути очевидною для аудиторії, її необхідно культивувати, демонструвати, цьому допомагає й імпровізування. Всі видатні оратори були індивідуальностями. Так, Луначарський А. володів величезною ерудицією, імпровізував, демонстрував особисту привабливість, наводив

незвичні порівняння та паралелі. Менделєєв М. – в рівній мірі був логічним та емоційним, приводив дуже старанно відібрані факти. Слухачі любили його метод «словесних екскурсій» – відступ у інші науки, в практичне життя. Він майстерно змінював висоту голосу під час виступу. Ф. Кастро як оратор відзначається величезною здатністю до імпровізаціях, пристрастністю, емоційністю виступі, інтенсивною жестикуляцією, Якось раз він говорив без зупинки майже сім годин. Саме індивідуальність ораторської манери, майстерність імпровізувати – це ті важливі фактори, які спонукають аудиторію уважно слухати, довіряти ораторові, запам'ятовувати його ідеї, його ораторську позицію. І. Андроніков імпровізацію визначав як «вміння мислити публічно». Треба навчатися такої манери виступу, яка б була енергійною, достатньо напруженою й демонструвала впевненість оратора. Необхідно прагнути зайняти позицію емоційного лідера, який вільно володіє матеріалом, вміє у скрутній ситуації імпровізувати та підкреслює спільність своїх інтересів, проблем з інтересами та проблемами аудиторії.

Література

1. Введенская Л. А. Риторика и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павова – Изд. 6-е, дополн. и перераб. – Ростов н/Д : Изд-во «Феникс», 2005. – 531 с. **2. Ламертон Д.** Говори как Цицерон: пер. с англ. / Джем Ламертон. – М. : АСТ; Астрель, 2005. – 200 с. **3. Ханін М. І.** Практикум по культуре речи, или Как научиться красиво и убедительно говорить: Учеб. Пособие / М. І. Ханін. – СПб. : «Паритет», 2003. – 192 с. **4. Шахиджаниян В. В.** Учимся говорить публично / В. В. Шахиджаниян. – М. : Вагриус, 2008. – 464 с. **5. Шипунов С.** Харизматичный оратор / Сергей Шипунов. – М. : Локус Станди: Университет риторики и ораторского мастерства, 2007. – 228 с.

For the effective decision of communicative tasks important is the so-called free teaching of speech, or improvisation. Verbal improvisation is ability easily, spontaneously, off previous hand talks on any theme. Ability to talk about whichever (in psychology it is named «the guided spontaneity») can be attended in different situations – on examination, in a company, in family, in public appearance. Verbal improvisation is an art, domain which rescues a speaker during appearance.

Т. М. Гужва

АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Трансформація сучасного українського суспільства потребує звернення уваги на потреби та інтереси кожної окремої особистості, реалізацію її прав і свобод. Разом з тим у своєму житті людина має керуватися не лише власними бажаннями, інтересами та потребами, а співвідносити їх із позицією інших членів людської спільноти, загальнолюдськими нормами та принципами. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування ціннісної сфери особистості, орієнтації людини на соціальні цінності, які забезпечують гармонію прав, свобод, потреб людини та суспільних інтересів та потреб.

Значна роль у реалізації поставленої мети належить вищим навчальним закладам, які покликані не тільки надати певну систему професійних знань та умінь, а й сформувати ціннісні основи життєвої та професійної позиції майбутніх фахівців. Найбільш важливою ця проблема є для студентів, що навчаються за спеціальністю „соціальна робота”, оскільки їм у майбутній професійній діяльності треба буде впливати на соціальне середовище, налагоджувати продуктивні взаємовідносини з сім'єю, громадськими об'єднаннями й організаціями, окремими людьми з тим, щоб попереджувати виникнення різноманітних соціальних проблем. Для цього майбутній соціальний працівник повинен мати не лише систему професійних знань, умінь та навичок, а й певні особистісні якості, важливе місце серед яких займають соціальні цінності й ціннісні орієнтації.

У сучасних гуманітарних та соціальних науках проблема ідеалів, цінностей і ціннісних орієнтацій висунулась на перший план. Природу цінностей вивчали А. Здравомислов, А. Івін, Д. Леонт'єв, В. Шесмеденко та ін. [1; 2; 3; 5]. Важливість цінностей як основи розвитку суспільних відносин підкреслюється, зокрема, у наукових розвідках С. Анісімова, Л. Архангельського, В. Бакірова, В. Блюмкіна, В. Василенка, О. Дробницького, М. Кузнецова, А. Ручки, В. Тугаринова, Ш. Шварца та інших учених. Проблема формування соціальних цінностей у науковій літературі розглядається побіжно, дослідження, які б спеціально присвячувались цій проблемі відсутні.

Мета цієї статті полягає у виявленні та аналізі рівня сформованості соціальних цінностей у майбутніх соціальних працівників

Визначаючи критерії сформованості соціальних цінностей студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах за спеціальністю «соціальна робота», ми виходили з того, що соціальний працівник

повинен мати уявлення про сутність соціальних цінностей та бажання оволодіти певними знаннями з цього приводу. Він повинен також мати відповідну мотивацію й можливість застосовувати набуті знання про соціальні цінності у своїй професійній діяльності та житті.

На підставі вищевикладених позицій ми виділяємо такі критерії сформованості соціальних цінностей:

1. Когнітивний критерій.
2. Мотиваційний критерій.
3. Операційно-діяльнісний критерій.

Когнітивний критерій характеризує ступінь та повноту володіння науковою інформацією щодо соціальних цінностей.

Мотиваційний критерій визначає наскільки особистість змотивована до діяльності та поведінки згідно з засвоєннями соціальними цінностями.

Операційно-діяльнісний критерій, свідчить про характер та ступінь використання майбутнім фахівцем у своїй життєдіяльності соціальних цінностей.

На підставі обґрунтованих критеріїв та показників сформованості соціальних цінностей ми можемо визначити низький, середній та високий рівні сформованості соціальних цінностей майбутніх соціальних працівників.

Низький рівень сформованості соціальних цінностей майбутніх соціальних працівників характеризується слабкою обізнаністю щодо сутності соціальних цінностей, відсутністю стійкої мотивації та недостатньою операційно-діялісною готовністю до їх реалізації.

Середній рівень сформованості соціальних цінностей майбутніх соціальних працівників передбачає володіння основними знаннями стосовно соціальних цінностей, наявність достатньої мотивації та практичну готовність до поведінки та діяльності у відповідності з засвоєннями соціальними цінностями.

Для високого рівня сформованості соціальних цінностей майбутніх соціальних працівників характерні активне творче засвоєння сутності соціальних цінностей, наявність особистісної внутрішньої мотивації до їх реалізації, спроможність самостійно, творчо використовувати їх у житті та практичній діяльності.

На основі власних спостережень та бесід з професорсько-викладацьким складом ми дійшли висновку, що рівень зорієнтованості майбутніх соціальних працівників на соціальні цінності досить низький. Серед імовірних причин цієї ситуації викладачі називають:

- швидке поширення так званої “масової” культури, яка досить часто пропагує “антисоціальні цінності”;
- недостатня увага проблемі соціальних цінностей у процесі професійної підготовки соціальних працівників;

- певна зміна ціннісних пріоритетів студентства під впливом реалій життя.

Діагностика сформованості соціальних цінностей майбутніх соціальних працівників проводилася нами за допомогою комплексу методів, а саме:

- 1) спостереження;
- 2) бесіда (усне опитування);
- 3) анкетування;
- 4) незакінчене речення;
- 5) опитування експертів.

З метою діагностики сформованості соціальних цінностей студентів – майбутніх соціальних працівників нами було проведено соціологічне опитування. Опитуванням було охоплено 76 студентів I-III курсів денного відділення та 120 студентів I-V курсів заочного відділення, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота» у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка.

Анкета містила групу питань, які дозволили виявити цінності, що є певним життєвим орієнтиром, базовим внутрішнім регулятором поведінки юнаків та дівчат.

Відповіді на запитання «Які із запропонованих цінностей є для Вас найбільш важливими?» розподілились наступним чином. Більшість респондентів віддала перевагу соціальним цінностям, які належать до соціального суб'єкта, до особи. Більше 80 % із них назвали найбільш значущою цінністю сім'ю з гарними відносинами, 75% в якості найбільш важливої цінності вибрали здоров'я, 66% – любов, 59% – спілкування з друзями.

Досить значущими для майбутніх соціальних працівників є цінності, що стосуються галузі соціальних відносин і спілкування. Понад 25% опитаних вважають для себе цінністю визнання суспільства, 15% – владу, 7,9% – можливість проявити соціальну активність та ініціативу.

Найменшою популярністю у респондентів користувались цінності, які мають відношення до держави. Тільки 7% з них вважають для себе цінністю патріотизм, близько 5-6% орієнтуються на такі цінності як пріоритет закону, соціальну справедливість. Деяку інформацію з приводу цієї групи цінностей ми одержали у відповідях на запитання «Якщо б у Вас з'явилась можливість виїхати з кордон, то...». На постійне місце проживання згодні виїхати більше 34 % опитаних, ще 33% – згодні виїхати для того, щоб заробити гроші. Лише біля 30 % мають бажання залишитися у своїй країні.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що анкетування дозволило виявити цінності студентів, які, скоріше, є певною декларацією, а не орієнтиром для життєдіяльності. Для того, щоб відокремити декларовані цінності від особистісно значущих і виявити власні інтенції опитуваних, ми використали методику незакінчених

речень, розроблену С. Климовою й адаптовану нами до завдань дослідження соціальних цінностей [4, с. 59–72].

Респондентам було запропоновано декілька незакінчених речень, які були досить невизначеними, щоб не програмувати певну відповідь, і давали уявлення про змістоутворюючі орієнтири їх власного життя. Разом з тим це були стимулюючі речення, оскільки ключове слово в кожному з них задавало смисловий простір відповідей, стимулювало потрібну реакцію.

Методика незакінчених речень дала дещо іншу ієрархію цінностей. Для 85 % опитаних особистісно значущими є цінності, що належать до вітально-мотиваційної галузі. Прикладами висловлювань, що стосуються цієї галузі, є такі: «Головна проблема мого життя... – «відсутність грошей», «фінансової свободи», «матеріальна залежність». Понад 80 % респондентів пов'язують головну проблему свого життя з міжособистісними відносинами (любов, дружба, взаєморозуміння) та з сім'єю. При цьому близько 35 % вказують на протиріччя, що виникають у міжособистісній та сімейно-родинній галузях: «... відсутність людини, яку я кохаю і яка кохала б мене»; «... немає взаєморозуміння з батьками», «... мене не розуміють друзі». Студенти першого курсу досить часто згадують проблеми навчально-виробничого характеру. Показовим у цьому відношенні є висловлювання студентки-першокурсниці: «Головна проблема мого життя – здати модулі в університеті».

Рівень сформованості мотивів до засвоєння соціальних цінностей студентами спеціальності «соціальна робота» виявились при відповіді на запитання «У чому Ви бачите сенс життя?». Результати у цілому підтвердили орієнтацію респондентів на соціальні цінності, що стосуються соціального суб'єкта, особи, її інтересів та потреб. 38% опитаних орієнтуються на покращання умов власного життя, 37% – бачать свою місію у продовженні роду, 46% – у забезпеченні можливості розвитку своїм дітям. Цілком зрозуміло, що значна частина молодих людей (53%) намагаються реалізувати себе, свої здібності. Їхня мотивація пов'язана з власними потребами. Мотиви, які свідчать про те, що людина схильна керуватися у своїй діяльності інтересами інших людей, їх потребами притаманні незначній кількості респондентів. Лише 9% визнають сенсом свого життя – боротьбу за ідеї, що мають суспільне значення.

Окрема група питань, які містилися в анкеті, дозволила виявити рівень соціальної активності студентів, готовність і бажання займатися соціально значущою діяльністю. Одержані відповіді дозволили зробити висновки щодо сформованості операційно-діяльнісного критерію. Поведінково-діялісна реалізація соціальних цінностей виявилась лише у 11% опитаних. Саме така їх кількість, відзначила, що постійно займається соціально-значущою діяльністю. 58% респондентів, заявили, що готові дати поради іншим людям щодо вирішення різноманітних

проблем. Це свідчить, що вони віддають перевагу логико-гностичній реалізації соціальних цінностей. Третина студентів, які приймали участь у констатувальному експерименті готові лише поспівчувати людям, у яких є проблеми соціального характеру, що свідчить про переважно емоційну форму реалізації соціальних цінностей. Разом з тим більше 60% студентів, що навчаються за спеціальністю «соціальна робота», мають бажання, але не мають можливості займатися суспільно-корисною роботою і лише трохи більше 5% – не бачать у цьому ніякого сенсу.

Можна стверджувати, що в навчально-виховному процесі проблемі залучення майбутніх соціальних працівників до суспільно-корисної діяльності не приділяється належної уваги. Слід враховувати, що участь у соціально-значущих справах для фахівців цього профілю життєво необхідна, оскільки без набуття соціального досвіду неможливо стати справжнім професіоналом. Інакше кажучи, соціально значуща діяльність є одним з найважливіших чинників професійного становлення і розвитку ціннісної сфери майбутнього соціального працівника.

Узагальнені дані щодо рівня сформованості соціальних цінностей у майбутніх соціальних працівників наведемо в таблиці 1.

Таблиця 1.

Рівні сформованості соціальних цінностей соціальних працівників (констатувальний етап)

<i>Рівень сформованості</i>	<i>Кількість студентів (%)</i>
Низький	40,2
Середній	46,9
Високий	12,9

Таким чином, результати проведеного констатувального зрізу дозволяють зробити висновок про низький рівень сформованості соціальних цінностей у значній кількості майбутніх соціальних працівників (40,2;%). У студентів низький рівень знань з цього приводу, і вони схильні лише до їх пасивного засвоєння, у них низький рівень мотивації до засвоєння соціальних цінностей, і вони не готові до їх практичної реалізації у майбутній професійній діяльності. Студенти в кращому випадку лише декларують соціальні цінності і готові поспівчувати людям, що мають соціальні проблеми. Значна частина учасників констатувального етапу експерименту характеризується середнім рівнем сформованості соціальних цінностей. Студенти з цієї групи проявляють деяку активність у засвоєнні знань щодо соціальних цінностей, у них є певна мотивація, вони готові до практичної реалізації соціальних цінностей, якщо їм буде надано таку можливість. І, нарешті біля 13% студентів «Соціальна робота» мають високий рівень сформованості соціальних цінностей. Вони активно засвоюють знання про соціальні цінності, мають глибоку внутрішню мотивацію та спроможні до поведінково-діяльнісної реалізації соціальних цінностей.

Така ситуація, на наш погляд, зумовлена, з одного боку, об'єктивними чинниками (незадовільним матеріальним становищем, ситуацією в суспільстві), з іншого – недостатнім використанням можливостей навчально-виховного процесу для формування соціальних цінностей майбутніх соціальних працівників.

Подальшого дослідження потребують зміст, форми й методи формування соціальних цінностей у майбутніх соціальних працівників у навчальному процесі та позанавчальній діяльності.

Література

1. **Анисимов С. Ф.** Духовные ценности: производство и потребление: монография / С. Ф. Анисимов. – М. : Мысль, 1988. – 253 с.
2. **Архангельский Л. М.** Ценностные ориентации и нравственное развитие личности: монография / Л. М. Архангельский – М. : Знание, 1978. – 64 с.
3. **Ивин А. А.** Ценности и понимание / А. А. Ивин // Вопросы философии. – 1987. – № 8. – С. 61 – 65.
4. **Климова С. Г.** Изменения ценностных оснований идентификаций (80-90-е годы) / С. Г. Климова // Социс. – 1995. – № 1. – С. 59 – 72.
5. **Леонтьев Д. А.** Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 32-37.

In the article the results of exposure of level of formed of social values are resulted for future social workers.

УДК 371.213.1+37.018.262

І. М. Долженко

МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА З НЕПОВНИМИ СІМ'ЯМИ

Розуміння системи та впливаючого з нього методологічно активного поняття системного підходу органічно входять до змісту будь-якого наукового дослідження. У цьому відношенні системно організований характер дослідження, який припускає використання методологічно значущого системного підходу, дозволяє розглядати об'єктивну область дослідження як цілісність, що у свою чергу, робить можливим вивчення складових даної цілісності у всьому розмаїтті її внутрішніх зв'язків. Отже, у своєму дослідженні ми дотримуємося положень системного підходу, оскільки він надає цілісності бачення структури, чітке формулювання цілей та завдань.

У кінці 60-х років ХХ ст. складна взаємодія загальнонаукових тенденцій, соціокультурного фону, глибоких системологічних традицій і тих процесів, які протікали в педагогічній науці і практиці, обумовили звернення вчених до системного підходу (С. Архангельський, В. Беспалько, М. Данилов, Ф. Корольов, А. Куракін, Л. Новікова).

Період 70-х років був періодом найвищої популярності системного підходу, широкої експансії його в усі області педагогічного знання, експонентного росту числа публікацій, присвячених різним аспектам застосування системного підходу до педагогічних явищ і процесів (С. Архангельський, В. Беспалько, Б. Бітінас, Б. Вульф, М. Данилов, В. Загвязинський, Т. Ільїна, Т. Ільєсова, В. Краєвський, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, А. Куракін, В. Мізинців, Л. Новікова, А. Саранов, Р. Шадурі та ін.).

У середині 80-х років ХХ ст. системний підхід встановився. У 90-х роках педагогіка оперує зі складними системами, які взаємодіють з середою. Середою, у свою чергу, впливає на систему, вона ускладнюється, таким чином функціонування системи продовжується. Ми вважаємо, що педагогічною системою є як повна так і неповна сім'я, а також учнівський колектив. Вони є відкритими та складними.

Цікавою для нас виявилася робота А. Саранова за темою "Системний підхід у дослідженнях навчально-виховного процесу середньої школи (на прикладі системи виховної роботи класного керівника)", яка присвячена розробці педагогічної системології, тому що він розглядає статичні й динамічні характеристики системи [1].

Дослідженням структури педагогічної системи також займалась Н. Кузьміна. Вона виділила структурні і функціональні компоненти, властиві будь-якій педагогічній системі. До структурних компонентів вченою віднесені: цілі; навчальна і наукова інформація, яка повинна стати предметом засвоєння; засоби педагогічної комунікації (засоби, форми, методи); учні; педагоги. До функціональних компонентів дослідницею віднесені проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні, гностичні компоненти [2]. Для нас важливо, що функціональні компоненти відповідають структурі особистості педагога, його здібностям.

Розробка теоретичних засад соціально-педагогічної роботи класного керівника з неповними сім'ями та їх втілення в якості соціально-педагогічної моделі займає провідне місце у нашому дослідженні. Її науковість, достовірність, методичне забезпечення є головними умовами ефективності застосовуваної на її основі системи соціально-педагогічної роботи з неповними сім'ями.

Системна модель соціально-педагогічної роботи ґрунтується на ідеї, що задовільне життя дитини залежить від систем, які її оточують, а функції сім'ї можна розглядати як систему, всередині якої існують відносини між подружжям, дітьми і родичами. Функціонування неповної

сім'ї ускладнюється, тому що вона включена у взаємодію з різноманітними соціальними інститутами – державою, системою освіти і виховання; економічними та іншими організаціями.

Дана стаття має на меті проаналізувати підходи до розуміння системи у моделюванні та на цих засадах розробити модель системи соціально-педагогічної роботи класного керівника з неповними сім'ями.

Відтак завдання класного керівника полягає в тому, щоб допомогти неповній родині налагодити раціональні взаємозв'язки з різними системами. Першочергову увагу при вивченні ситуації отримує так звана фокусна система, у даному випадку – це неповна сім'я. До уваги беруться індивіди, що її утворюють, характеристики оточення – школа, церква, сусіди, розширена сім'я.

Моделювання системи соціально-педагогічної роботи класного керівника з неповними сім'ями передбачає наявність певної джерельної бази, яка забезпечує створювану модель необхідним теоретико-методологічним і практичним матеріалом. Такими джерелами для нас стали:

- 1) історіографічний аналіз діяльності класного керівника в широкому часовому й науково-змістовному аспектах;
- 2) організаційно-управлінські установки щодо діяльності класного керівника згідно з «Положенням про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти», відображені в документах Міністерства освіти і науки України;
- 3) концептуальні ідеї, які відображають соціально-педагогічний аспект роботи класного керівника;
- 4) практика соціально-педагогічної роботи класного керівника в умовах регіону;
- 5) загальні теоретико-методологічні ідеї сучасної соціальної педагогіки, які стосуються проблем розвитку, виховання, формування особистості в умовах неповної сім'ї.

Вищевикладеним не обмежується операційна частина соціально-педагогічного моделювання. Дуже важливим є вироблення алгоритму створення моделі, який би відображав основні процедури цього процесу. Соціально-педагогічна дійсність дає досить варіативну практику створення моделей, яка продиктована як завданнями конкретних досліджень, так і недооцінкою окремими авторами процедурної сторони питання. Ми, спираючись на ідеї В. Давидова про педагогічне моделювання як процес, що вимагає розгляду в контексті структуротворчих понять, вважаємо, що такими є категорії, які відображають цілісну структуру людської діяльності [3]. Стосовно до наших завдань це такі компоненти:

- 1) аналіз реальної ситуації;
- 2) процес осмислення мети (у нашому випадку теоретична й практична направленість моделі);

3) складання програми діяльності (визначення змісту моделей);
 4) реалізація програми (графічне втілення й інтерпретація моделі);

5) аналіз отриманих результатів (установлення адекватності отриманих результатів заданим критеріям).

Запропоновану структуру ми вважаємо алгоритмом побудови моделі соціально-педагогічної роботи класного керівника з неповними сім'ями.

У процесі дослідження нами була розроблена модель роботи класного керівника з неповними сім'ями. Засадами створеної моделі є положення структурно-функціонального підходу, сформульовані Н. Кузьминою. Сутність даного підходу полягає в уявленні процесу моделювання у вигляді окремих, відносно самостійних структурно-функціональних блоків, об'єднаних за конкретною послідовністю операцій. Соціально-педагогічну роботу класного керівника з неповними сім'ями ми розглядаємо як систему, тобто впорядковану множину елементів, пов'язаних між собою, які утворюють цілісну єдність. До структурних компонентів відносяться: цілі; завдання; зміст соціально-педагогічної діяльності класного керівника у контексті роботи з неповної сім'єю (знання та уміння, форми та методи, функції, вимоги до класного керівника); об'єкт; суб'єкт; умови ефективності (рис.1.).

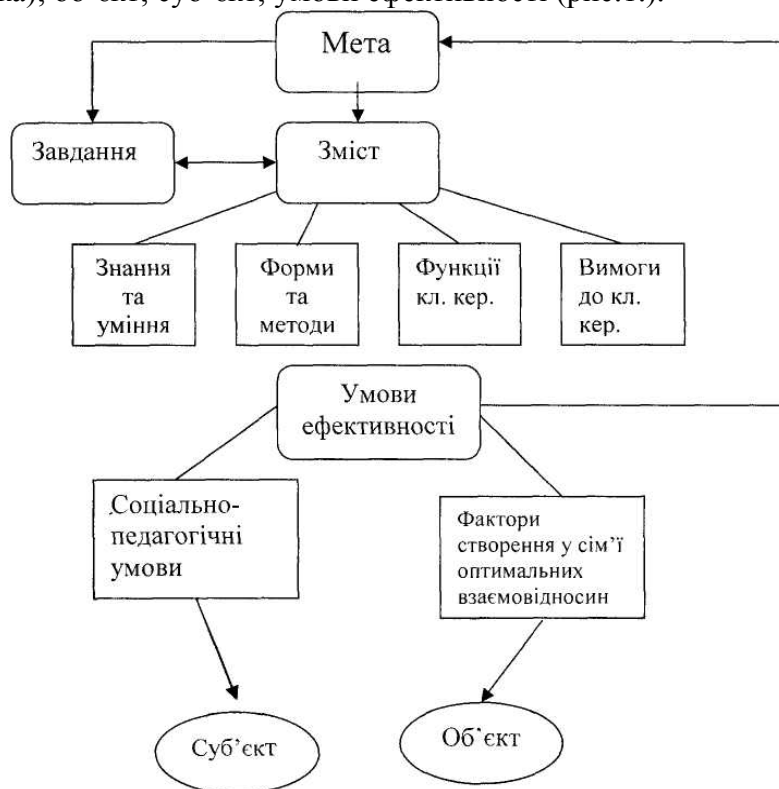


Рис. 1. Структурна модель соціально-педагогічної роботи класного керівника з неповними сім'ями

У процесі функціонування системи, тобто в процесі досягнення мети всі структурні компоненти системи вступають у складну взаємодію, здобуваючи нові якості і тим самим створюючи функціональні компоненти педагогічних систем.

Об'єктом нашої моделі є неповна сім'я (рис. 2). Соціально-психологічні проблеми цих сімей, серед яких у ході дослідження визначилися найбільш розповсюджені, перешкоджають реалізації виховного потенціалу неповної сім'ї.

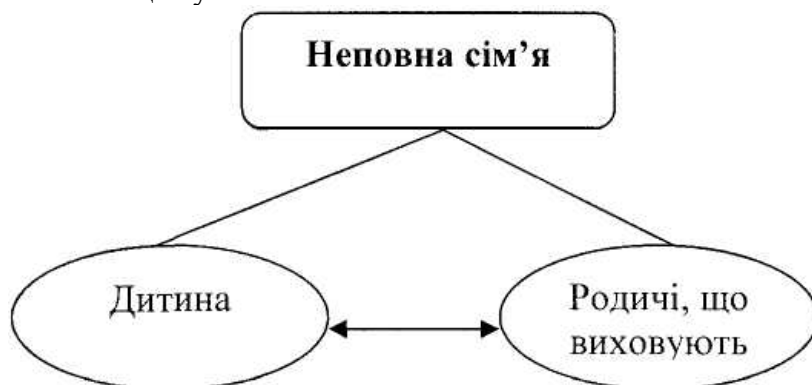


Рис. 2. Функціональна модель об'єкта

Суб'єктом визначеної моделі є діяльність класного керівника щодо неповної сім'ї відповідно з метою та завданнями. Функціональна взаємодія суб'єкта та об'єкта нашого дослідження представлена рисунком 3.

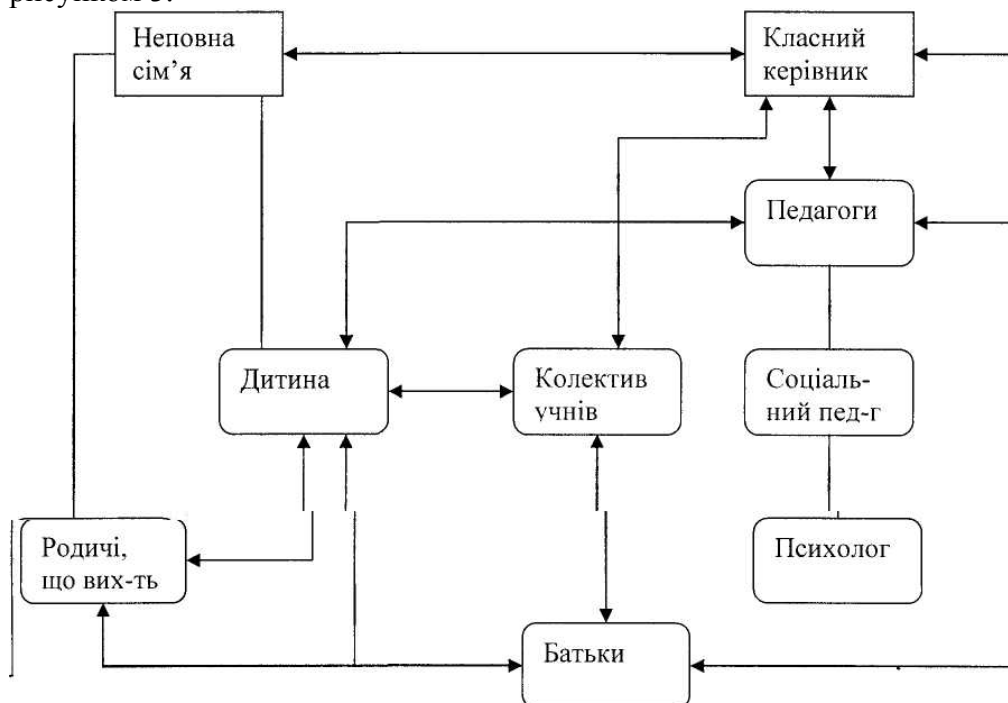


Рис. 3. Функціональна модель взаємодії об'єкта і суб'єкта

У процесі дослідження ми розробили модель соціально-педагогічної роботи класного керівника з неповними сім'ями. Засадами створеної моделі є положення структурно-функціонального підходу, сформульовані Н. Кузьминою. До структурних компонентів нашої моделі відносяться:

- цілі;
- завдання;
- зміст соціально-педагогічної діяльності класного керівника у контексті роботи з неповної сім'єю (знання та уміння, форми та методи, функції, вимоги до класного керівника);
- об'єкт; суб'єкт;
- умови ефективності.

У функціональній моделі відображено взаємодію суб'єкту та об'єкту нашого дослідження.

Отже, соціально-педагогічна система діяльності класного керівника – це сукупність соціально-педагогічних дій класного керівника, спрямованих на неповну сім'ю як об'єкт соціально-педагогічної діяльності, що мають на меті створення найбільш сприятливих умов для формування особистісних якостей дитини з неповної сім'ї у контексті її індивідуалізації та соціалізації.

Перспективою подальших розвідок є аналіз і врахування реальної практики соціально-педагогічної роботи класного керівника у загальноосвітніх навчальних закладах та визначення рівня її ефективності. Такий аналіз дозволить з'ясувати основні досягнення, проблеми та недоліки у роботі класного керівника з неповною сім'єю, а також визначити зміст основних напрямків вдосконалення соціально-педагогічної роботи класного керівника з неповними сім'ями.

Література

- 1. Саранов А. М.** Системный подход в исследованиях учебно-воспитательного процесса средней школы (на примере системы воспитательной работы классного руководителя): автореф. дис. канд. пед. наук / А. М. Саранов. – Казань, 1985. – 24 с.
- 2. Кузьмина Н. В.** Системный подход в педагогических исследованиях // Методология педагогических исследований / Ред. А. И. Пискунов, Г. В. Воробьев / Н. В. Кузьмина. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1980. – 165 с.
- 3. Давыдов В. В.** Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление. – М. : Педагогика, 1989. – С. 38 – 56.

This article reviews results of scientific researches to understanding of system and the system approach in modeling with the purpose of development of model of system of socially-pedagogical work of the class teacher with incomplete families are analysed. In the further researches it is

offered to develop the maintenance of the basic directions of perfection of socially-pedagogical work of the class teacher with incomplete families.

УДК 796.071.4:159.98

Д. В. Дроздов

ВИЯВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ ТРЕНЕРІВ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ СПОРТИВНИХ ЗМАГАНЬ І ТРЕНУВАНЬ

Вища професійна освіта та її складова – фізична культура – спрямовані на пріоритетне вдосконалення особистих здібностей, розвиток самовиховної і самоосвітньої функції професіонала, формування його як громадянина, інтелігента та фахівця.

Професія тренера як спеціаліста з фізичного виховання і спорту є однією з психологічно складних, оскільки потребує постійного контакту з аудиторією спортсменів на різних рівнях спілкування і взаємодії: соціальному, навчальному, економічному, ідеологічному, психологічному тощо. «Професія як об'єктивна реальність оживає лише у професійній діяльності, яку виконує людина; у той же час, засвоюючи професію, людина пізнає саму себе, свої можливості й професійну реальність як суспільну й життєву необхідність, усвідомлює свою соціальну роль та відповідальність» [1, с. 22].

Ієрархічність позицій, у яких перебуває тренер під час професійної підготовки молодих спортсменів (тренер – спортсмен, тренер – колектив, тренер – команда), визначає багаторольову специфіку особистості тренера, постійний розвиток і вдосконалення своїх педагогічних, психологічних і соціальних здібностей як людини-професіонала. Психічне життя тренерів із різних видів спорту є особливо значущим в умовах тренувального й змагального процесів, оскільки воно пов'язано з явищами стресовості, особливостями поведінки в екстремальних умовах змагань, впливу на психологічний стан оточуючих спортсменів тощо.

Актуальність дослідження полягає у практичній необхідності виявлення психологічних якостей тренера з фізичного виховання і спорту в сучасних умовах спортивних змагань і тренувань, оскільки комплексних робіт, присвячених даній проблемі, в українській науково-спортивній літературі немає. Більше того, увага науковців здебільшого звернена до якостей і здібностей молодих спортсменів, учнів загальноосвітніх шкіл, студентів інститутів фізичного виховання і спорту.

Об'єктом даної роботи є професійні психологічні якості тренерів.

Предмет дослідження становить особистість тренера в умовах спортивних змагань і тренувань.

До завдань дослідження входить:

- узагальнити особливості професіограми сучасного тренера;
- охарактеризувати категорію психологічних якостей особистості;
- надати структуру психологічних якостей сучасного тренера.

До використаних методів дослідження належать узагальнення і систематизація теоретичного матеріалу.

Розроблення й вирішення психологічних питань керування навчанням, тренуванням та вихованням спортсмена неможливі без вивчення характерних психологічних рис і закономірностей спортивної діяльності, особистості спортсмена і тренера як учасників цієї діяльності. Вивчаючи специфіку роботи тренера, шляхи оптимізації процесів виховання та навчання, психолого-педагогічні аспекти формування й становлення особистості спортсмена, у своїй роботі спираємося, перш за все, на теоретичні положення вітчизняних педагогів, психологів, теоретиків фізичного виховання, серед яких можна назвати А. Деркача, А. Ісаєва, В. Клименко та інших.

Знання психології спорту забезпечує професійну майстерність майбутніх учителів фізичної культури, тренерів із різних видів спорту, організаторів масової спортивної роботи. В. Клименко один із перших сучасних українських учених розглянув предмет психології спорту, методи її досліджень, психологічні засади теорії спорту. Крім того, науковець визначив структуру психологічної підготовки, розвиток психічних і психомоторних функцій, системи мотивації дії, змагань. На жаль, об'єктом дослідження В. Клименко виступає здебільшого особистість спортсмена, а не тренера, безпосереднього керівника спортивно-тренувальним процесом [2, с. 43].

Таким чином, недостатність методичних наукових робіт щодо психологічних аспектів тренерської роботи, низька психологічна підготовка сучасних тренерів знижують ефективність роботи представників даної професії. Усе це робить надання теоретичного й практичного обґрунтування проблеми удосконалення психологічних якостей тренерів.

Психофізіологічний підхід у теорії професійної діяльності передбачає забезпечення вибору такої професії, яка максимально відповідає психофізіологічним характеристикам людини. З точки зору психології, поняття професіограма включає «вичерпне описання особливостей певної професії, де розкривається зміст професійної діяльності, а також вимоги, які ставить професія до людини» [2, с. 198]. На думку вітчизняних теоретиків в галузі фізичної культури,

професіограма сучасного тренера із різних видів спорту повинна містити такі найважливіші елементи:

- загальну характеристику професії (її значення, спеціальності, перспективи розвитку професії);
- опис трудового процесу, змісту роботи, яка виконується (основні професійні обов'язки, знаряддя праці, робоче місце, продукція);
- санітарно-гігієнічні умови праці (мікрокліматичні умови праці, режим і ритм праці, медичні протипоказання);
- психофізіологічні вимоги професії до людини (характеристика різних видів сприйняття у професійній діяльності, моторні характеристики, інтелектуальна сфера, емоційно-вольові якості особистості, ділові якості, моральні якості);
- необхідні знання, вміння та навички;
- дані про професійну підготовку (перелік навчальних закладів, де можна отримати цю професію, умови вступу, зміст підготовки, перспективи працевлаштування та професійного зростання, оплата праці).

Серед запропонованих елементів професіограми майбутніх спеціалістів з фізичної культури і спорту одним з найважливіших є той, що стосується психофізіологічних вимог професії до людини. Це підкреслює думку Є. Іванової про те, що «за сучасних умов особливе значення надається підвищенню рівня фізичного здоров'я, психофізичних та психофізіологічних можливостей спеціалістів вищої кваліфікації, від яких залежать, в певній мірі, професійна дієздатність, надійність та творче довголіття» [1, с. 53]. Ці якості характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сторони особистості, суттєво впливають на результат професійно-педагогічної діяльності й визначають індивідуальний стиль тренера.

Категорія якості об'єктивно має декілька значень і тому в різних контекстах може трактуватися по-різному. У найзагальнішому виді вона виступає як міра визначеності феномену, що допомагає виявити межі збереження його сутності.

Сукупність психологічних якостей професійного тренера із різних видів спорту є системою, на якій базується психологічна готовність спеціаліста до професійної діяльності. Остання, на думку В. Маригодова та С. Моторної, представляє собою «складний особистісний новотвір, що включає взаємодію когнітивного, потребово-мотиваційного, морально-орієнтувального та організаційно-комунікативного компонентів, які характеризують представлення особистості в діяльності» [3, с. 130].

Узагальнення теоретичного матеріалу з проблем психічної активності й психічної компетентності майбутніх спеціалістів дозволило виокремити наступні психологічні якості тренерів, які мають забезпечити адекватну психічну активність під час спортивних змагань і тренувань:

- власне психологічні: емоціональність у межах норми професійної спортивної спеціалізації, відкритість по відношенню до спортсменів, стійкість до стресів, оптимізм, логічне мислення, увага, самосвідомість;

- мисленнєві: аналітичність, швидкість реакції, розвинута креативність, ситуативне мислення, гнучкість;

- поведінкові: комунікабельність, ініціативність, здібність до імпровізації, відповідальність, дисциплінованість, рішучість.

Отже, можна зробити наступні висновки:

1. Проблема психічної підготовки майбутніх тренерів в умовах сучасних змагань і тренувань пов'язана з підвищенням вимог до спеціалістів різного фахового спрямування, а також явищами стресовості, особливостями поведінки в екстремальних умовах змагань суб'єктів спортивної діяльності;

2. Психологічні якості особистості сучасного тренера у своїй сукупності формують психологічну готовність спеціаліста до професійної діяльності й на сучасному етапі виявляють тенденцію до домінування тих, що пов'язані з базовими психічними, регуляційними й мисленнєвими процесами.

Література

1. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 382 с. **2. Клименко В. В.** Психология спорта: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Клименко. – К. : МАУП, 2007. – 432 с. **3. Маригодов В. К.,** Моторная С. Е. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: Учеб. пособ. / В. К. Маригодов, С. Е. Моторная. – К. : ИД «Профессионал», 2005. – 192 с. **4. Деркач А. А.** Педагогическое мастерство тренера / А. А. Деркач, А. А. Исаев. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 375 с. **5. Деркач А. А.** Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта : учеб. пособ. для пед. ин-тов / А. А. Деркач, А. А. Исаев. – М. : Просвещение, 1985. – 355 с.

The features of profesigrami of modern trainer are generalized in the article, the structure of psychological qualities of modern renera is given from the different types of sport.

О. М. Дятлова

МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНІЙ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧІЙ ОСВІТІ

Інтеграція як одна з прогресивних тенденцій оновлення змісту освіти є досить актуальною проблемою для сучасної педагогіки. Загальні основи та орієнтири щодо інтегративної побудови змісту освіти були закладені «Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти», затвердженим 14 січня 2004 р., де зазначені не окремі предмети, а освітні галузі. Уперше за тривалий час, нормативний документ орієнтує навчальний процес на інтеграцію змісту, вводячи нове поняття «освітня галузь». Освітня галузь «Суспільствознавство» виникає зі спільності певних предметних дисциплін, підставою для інтегрування яких виступають змістові наскрізні лінії: «людина-людина», «людина-суспільство», «людина-природа». Таким чином, освітня галузь «Суспільствознавство» сама по собі не є цілісною інтегрованою системою, не визначені чітко й орієнтири інтеграції предметів у галузь. Стандартом лише окреслено потенційні можливості для зближення предметних дисциплін, але до цього ще треба прийти.

Зважаючи на існуючі можливості інтеграції змісту суспільствознавчих предметів як в межах освітньої галузі, так і поза її межами та враховуючи досвід практики, спробуємо у даній статті визначити декілька здійснених моделей інтеграції змісту суспільствознавчої освіти.

Розв'язання даної проблеми є логічним продовженням педагогічного досвіду і знань, які було накопичено та вироблено такими теоретиками та практиками навчання, як: Р. Арцишевський, Т. Браже, О. Винниченко, Р. Гуревич, Н. Дорожкіна, В. Корнєєв, С. Клепко, Р. Пастушенко, Ж. Сарана та іншими.

Має перспективи модель інтеграції навчального матеріалу, при якій рівною мірою інтегруються елементи змісту кількох предметів з освітньої галузі «Суспільствознавство». Дана модель усуває предметну роз'єднаність усередині освітньої галузі. З'являється можливість більш ефективно використовувати навчальний час, оскільки є можливість запобігти дублюванню та повторів. Учні більш усвідомлено сприймають інформацію, систематичне підкріплення понять і навичок на новому предметному матеріалі призводить до формування в них бажання використовувати раніш отримані знання. Таке взаємопроникнення навчального матеріалу здатне вивести зміст на якісно новий рівень. Описана модель може бути покладена в основу концепції створення єдиного курсу історії у дванадцятирічній школі, що дасть змогу усунути

паралельне співіснування двох шкільних предметів: Історії України та Всесвітньої історії, замінивши єдиним інтегрованим загальноосвітнім курсом «Історія». Проект такої програми вже був представлений львівською групою дослідників, до якої увійшли: О. Вінниченко, М. Мудрий, Р. Пастушенко, Р. Сирота [1, с. 10–12]. Проте можливості інтегрованого викладання одного курсу «Історія» (5-12 кл.) потребують подальшого осмислення з поступовим упровадженням у практику навчання.

Дана модель встановлення міжпредметної цілісності може реалізовуватися також в системі блочного навчання, коли в блок об'єднують навчальний зміст із кількох предметів, різні види й форми занять. Основою блоку стає міжпредметна тема, що виступає об'єктом засвоєння та передбачає розгляд питань однорідного змісту. Досвід блочного викладання навчальних тем з історії України та всесвітньої історії, експериментально випробовує у своїй практиці вчитель історії СШ № 74 м. Кривий Ріг Ж. Сарана [2, с. 27–29].

Можлива модель інтеграції змісту навчальних предметів з однієї освітньої галузі, яка реалізується переважно на базі навчального змісту однієї з дисциплін. Для цієї моделі є характерним високий ступінь взаємообумовленості всіх її змістових елементів та виправдана підпорядкованість окремих елементів змісту. Навчальні цілі в реалізації інтегрування будуються на основі домінуючого предметного знання, проте враховується логіка розгортання інтегрованого змісту, а також основні поняття та концептуальні положення інших предметних знань. Інтегруючою домінантою в реалізації даної моделі може бути історичне знання. У наш час широко випробовуються інтегровані, міжпредметні уроки, на яких історичний матеріал вивчається, уточнюється, конкретизується за допомогою навчальної економічної, філософської інформації. Проте є перспективними розробки методик інтеграції навчального матеріалу на привалюванні правознавчого змісту. Інтегративні зв'язки правознавства з історією, зазначає методист О. Певцова, мають націлюватися на формування цілісних уявлень про сутність історично сформованих моральних устоїв, традицій та звичаїв й обумовлених ними сучасних соціальних і законодавчих норм суспільства [3, с. 138]. Є актуальною, на думку авторки, також інтеграція навчального матеріалу з економіки на базі правознавчого змісту. Наприклад, вона пропонує в процесі вивчення інформаційних питань курсу правознавства про підприємництво розглядати економічні особливості ринкової економіки, дії закону попиту та пропозиції тощо [3, с. 140].

Важливою складовою суспільствознавчої освітньої галузі й ефективним засобом пізнання минулого й сучасного є шкільне краєзнавство. Воно може не лише збагатити зміст суспільствознавчих предметів, а й стати провідним в їх вивченні. Переваги інтеграції

навчального змісту при домінуванні краєзнавчого компонента очевидні. За такої умови відбувається всебічне вивчення учнями певної території, природно втілюється метода індуктивної організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, справджується глибоке розуміння суспільних процесів і явищ в загальноукраїнському та світовому масштабах. Краєзнавчий матеріал робить інтегрований зміст різноплановим, багатовекторним, зацікавлює учнів, визначає вибір конкретних напрямків роботи, пов'язує теоретичні знання з життєвою практикою, може стати основою у формуванні пошукових та дослідницьких вмінь учнів. Сьогодні ми вже можемо говорити про деякі успіхи в напрямку інтеграції змісту суспільствознавчої освіти на основі впровадження інтегрованих краєзнавчих курсів. Учитель історії Бобрицької ЗОШ І-ІІІ ст. Київської області М. Ходос вивчає методичні засади інтегрування історичного, археологічного, етнографічного, економічного, філологічного, морально-етичного матеріалу в межах інтегрованого курсу «Київщинознавство» [4, с. 10–12].

Існує також модель інтеграції змісту предметів з різних, але близьких (суміжних) освітніх галузей, які в ході інтегрування виступають на рівних. Мета такого інтегрування – зберегти внутрішню логіку кожного предметного знання та показати його природний зв'язок з предметним матеріалом іншої освітньої галузі. Основним механізмом такого інтегрування є взаємодоповнення та взаємопроникнення предметних знань, формування практичних вмінь та навичок, що є спільними для групи предметів.

Досить часто інтеграція предметів, що належать до різних освітніх галузей, реалізується як проблемна інтеграція, коли одну проблему міжпредметного характеру учні розв'язують можливостями ряду предметів, при цьому з'являється така узагальнена навчальна ситуація, яка передбачає різні напрямки її вирішення. Проблема розгляду може належати до актуальної соціальної проблематики або мати життєво-практичний характер, наприклад, «Утворювальні та руйнівні сили в суспільному розвитку», «Значення принципів права та правопорядку», «Як спланувати та реалізувати соціальний проект?» тощо. Російська дослідниця інтегративного навчання А. Ятайкіна припускає, що проблемна інтеграція може передбачати об'єднання будь-яких предметів, які є корисними в розв'язанні конкретної проблеми [5, с. 11]. Утім вважаємо, що під час відбору елементів предмету знань, які мають інтегруватися, необхідно керуватися наступними критеріями: спорідненістю об'єктів вивчення; подібністю методів дослідження окремих наук; наявністю теоретичних концепцій, що будуються на загальних закономірностях; необхідним ступенем спорідненості понять.

На сьогоднішній день у межах моделі активно опрацьовується проблема інтеграції навчального змісту предметів історії України та української літератури; історії України, основ правознавства та

української мови, літератури. Дійсно, предмети історія та література тісно пов'язані між собою, вони покликані формувати світобачення учнів. Історія, наука про минуле, пропонує дітям здобути необхідний досвід, а література допомагає через моральні категорії усвідомити та відчувати цей досвід. Як доводить практика, ефективною формою проведення інтегрованого уроку з історії та літератури є урок з елементами усного журналу, коли в ході заняття вчителі-предметники з літератури та історії по черзі викладають предметний навчальний матеріал, що оформлюється як окремі, але взаємопов'язані, взаємодоповнюючі сторінки журналу. Закінчується робота виконанням завдання, бесідою, діалогом, що має на меті узагальнити й об'єднати отримані учнями в ході заняття знання в єдину систему.

Цілком певно, що ефективний результат у справі формування цілісних знань вчителі історії можуть досягти шляхом встановлення інтегративних зв'язків між історією та географією. Курси історії розкривають закономірності й етапи розвитку суспільства й одночасно дають знання про культуру, архітектуру, етнографію тощо. Курси географії виявляють відмінності окремих територій, природних зон, економічних районів, країн, тобто формують знання, які визначають специфіку виробничо-територіальних комплексів і національних господарств. Реалізація інтегративних зв'язків в навчанні історії та географії сприяє активному переносу знань географії на уроки історії, а також формує вміння бачити взаємозв'язок і взаємозалежність між явищами природи та суспільства. Інтегровані уроки з вивчення історії та географії все більше стають популярними серед педагогів. Є добре відомим інтегрований курс історії та географії для 5-11 класів В. Корнєєва [6, с. 14–20].

Існує також модель інтеграції, при якій зміст предметів з різних, проте близьких освітніх галузей інтегрується при домінуванні одного з предметів, інші – у процесі інтегрування виступають як допоміжна основа. Інтеграція такого роду може використовуватися у викладанні історичного навчального матеріалу, який розглядається як основа для включення в його структуру навчальної інформації з літератури, мови, географії. У процесі інтеграції утворюються нові зв'язки, які доповнюють, уточнюють, конкретизують, по-новому висвітлюють історичне минуле. Але, слід враховувати, що підпорядкований навчальний матеріал може втрачати послідовність вивчення.

Цікавим є досвід учителя історії О. Матазової, яка практикує проведення інтегрованих уроків з історії, до яких включає екологічний компонент. Прикладом можуть слугувати такі розроблені авторкою інтегровані теми, як «СРСР в 1930-ті роки: індустріалізація – вплив індустріалізації на оточуюче середовище», «СРСР в 1990-ті роки: проблеми соціального, політичного, економічного розвитку – загроза екологічної кризи, проблеми ядерного озброєння», «Перша світова війна

1914-1918 рр. – вплив військових дій на оточуюче середовище» [7, с. 29–30]. На таких уроках учні вивчають курс історії та отримують уявлення про існуючий взаємозв'язок між людською діяльністю й екологічним становищем.

Можлива модель, яка передбачає інтеграцію змісту предметів, які входять до віддалених освітніх галузей. Методологічну основу реалізації інтеграції в межах моделі складає положення діалектики про загальні зв'язки між усіма процесами та явищами в природі й суспільстві. Але дана модель ще не отримала належного теоретичного обґрунтування. Вона представлена більш практикою, ніж теорією. Положення про глибоку сутність та значні можливості інтеграції доводять на практиці вчителі, які інтегрують історичні відомості з матеріалами вивчення іноземних мов, навчальний матеріал історії й математики, історії та музики і навіть піддають інтегруванню історію й теорію фізичної культури.

Отже, сьогодні активно продовжується вивчення й практичне апробування різних моделей інтеграції змісту суспільствознавчої освіти, є спроби втілення елементів концентричної структури навчання, блочного викладання предметів, розробляються авторські узагальнюючі, інтегровані курси.

Проте проблема вивчення методичних засад запровадження інтегративного підходу до змісту суспільствознавчих предметів в умовах сучасної школи лишається актуальною. Перспективу подальших розвідок складають такі аспекти проблеми, як: способи і критерії оцінки результатів інтегрованого навчання, вивчення досвіду інтеграції суспільствознавчих предметів в інших країнах, розробка інноваційних технологій навчання, що можуть бути застосовані для формування у учнів таких інтегрованих новоутворень як ключові компетентності особистості.

Література

1. Вінниченко О. «Львівська ініціатива» (концепція єдиного курсу історії в 12-річній школі) / О. Вінниченко, М. Мудрий, Р. Пастушенко, Р. Сирота // Історія в школах України. – 2004. – № 8. – С. 10 – 12. **2. Сарана Ж.** Блочний виклад курсу історії України і загальної історії в 10 кл. / Ж.Сарана // Історія в школі. – 1999. – № 8-9. – С. 27 – 29. **3. Певцова Е. А.** Теория и методика обучения права: учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / Е. А. Певцова. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 400 с. **4. Ходос М.** Методичні засади краєзнавчої роботи в загальноосвітній школі (на прикладі інтегрованого краєзнавчого курсу) / М.Ходос // Історія в школі. – 2004. – № 4. – С. 10 – 12. **5. Ятайкина А. А.** Об интегрированном подходе в обучении / А.А.Ятайкина // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 10 – 15. **6. Корнєєв В.** Інтеграція предметів: історія і географія / В. Корнєєв // Історія в школі. – 1998.

– № 2. – С. 14 – 20. 7. **Матазова Е. А.** Интеграция на уроках истории и обществознания в 10-11кл. / Е. А.Матазова // Образование в современной школе. – 2005. – №3. – С. 20 – 32.

Interest to the problem of knowledge integration has greatly increased during the latest years. A lot of scientists and teachers consider integration one of the modernist technologies of teaching which can solve many problems of educational system. Theoretical studying of knowledge integration problem in historical education is represented in the article. Ways of introduction of international essentials into modern educational practice are described.

УДК 371.216.001.63

Л. О. Злигостева

СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЯК ЧАСТИНА ПРОЦЕСУ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛИ В РІШЕННІ ПРОБЛЕМ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ УЧНІВ

Вчителю в даний час необхідне розуміння того, що він вивчає цілком певний контингент дітей з їх можливостями і інтересами, усвідомлення потреби включення дітей в різні види соціокультурного проектування, підвищення професійної компетенції педагога, що розуміє, як створюється і звідки формується знання в сучасному насиченому інформаційному середовищі.

Проектна діяльність відноситься до розряду інноваційної, творчої діяльності, бо вона припускає перетворення реальності, будується на базі відповідної технології, яку можна уніфікувати, освоїти і удосконалити.

Прагматичне відношення до одержуваних знань, як наслідок глобальних змін в суспільстві, визначило задачу доцільності їх отримання. Оволодіння сумою знань і умінь вже не вважається тією основною за мету, яку ставлять перед собою діти, що вчать. Для сучасних учнів і їх батьків критерієм успішності навчання вважається необхідність придбаних знань в практичній діяльності, в реальному сучасному житті. Унаслідок чого і переглядається зміст учбово-виховних програм, виникли проблеми проектування всього учбово-виховного процесу і пошук нових інформаційно-педагогічних технологій.

Учбово-виховний процес повинен зачіпати щонайпотужніший мотиваційний потенціал що вчать. Формування у дитини моральності і духовності є найнеобхіднішим початком для адаптації його до сучасної дійсності.

Педагогіка життєтворчості, що реалізується на даному етапі в школах України, визначила спрямованість освітнього процесу на особу, її самореалізацію, на гуманізацію освіти, на створення і використання здоров'єзберігаючих технологій. Задачі формування відношення до знань, придбання досвіду отримання і застосування знань з практики, корекція проблем в психофізичному розвитку дитини займають центральне місце у викладанні учбових предметів і у всьому освітньому процесі шкіл.

Соціокультурне проектування стає важливою і невід'ємною частиною сучасного освітнього процесу. Соціокультурне проектування – це специфічна технологія, що є конструктивною, творчою діяльністю, суть якої полягає в аналізі проблем і виявленні причин їх виникнення, виробленні цілей і задач, що характеризують бажаний стан об'єкту (або сфери проектної діяльності), розробці шляхів і засобів досягнення поставлених цілей.

Проект – це як би локальна програма, орієнтована на подолання або профілактику різного роду проблем шляхом змістовних і структурних змін в соціокультурному середовищі і в основних сферах життєдіяльності особи, створення умов успішної самореалізації людини за рахунок оптимізації його способу життя, форм і способів його взаємодії з середовищем. Це технологія рішення проблем в умовах максимальної невизначеності задач і варіативності їх можливих рішень.

Самореалізація особи, переклад суспільних цінностей в особисті неможливі без самодіяльності людини, його стрічної активності по засвоєнню суспільних норм і ідеалів. Мало знати, що є добро, справедливість, милосердя, краса – кожній людині треба як би наново відкрити ці цінності для себе в процесі духовного самобудівництва, треба здійснювати ці цінності в умовах повсякденності.

Викладання предметів в школах безпосередньо пов'язане з соціумом і культурою, з тими глобальними змінами, які в них відбуваються. Вищою формою культурної діяльності є мистецтво, яке задає зразок культурної діяльності в цілому. От чому ця категорія використовується і для позначення особливої сфери духовного виробництва, і для вказівки на якість культурної діяльності, на “техніку” наближення до ідеалу.

Необхідний критичний перегляд способів освоєння форм культурного життя і вихід на осмислення, формування і розповсюдження нових соціально значущих культурних зразків (діяльності, поведінки, відношення до природи, суспільства, інших людей), відповідних сьогоднішній ситуації. Оптимізація культурного життя, і особливо на регіональному рівні, припускає затребуваність історико-культурних цінностей, включеність їх в контекст сучасних культурних процесів.

Отже, в основу культурного розвитку на даному етапі повинна бути встановлена ідея спадкоємності, збереження, творення.

Пріоритетними задачами соціокультурного проектування в зв'язку з цим слід розглядати підтримку тих цінностей, норм, традицій, культурних практик, які “відфільтровані” історичним досвідом багатьох поколінь, відповідають критеріям моральності і гуманістичності, відображають специфіку території і можуть розглядатися як соціокультурні стабілізатори життєдіяльності суспільства і людини.

Формування відношення до знань включає: пізнання навколишнього світу, розуміння, відчуття, інтерес, захопленість, атмосферу творчості, естетичний відгук.

Процес творчості безпосередньо пов'язаний із словом, народженням образу, втіленням образу, відношенням до нього. Творчість – це прояв щедрості, позитивної спрямованості до суспільства. Творча діяльність в освітньому процесі дозволяє людині не захищатися від світу, а тягнутися до нього. Таким чином, розв'язуються психологічні проблеми відчуженості, замкнутості, закритості, самоти, негативізму, породжені сучасним суспільством. Тут доречно буде пригадати геніальний вираз Сократа: «Неправильно лікувати очі без голови, голову без тіла, так само як тіло без душі». Предмети художньо-естетичного циклу і культурологічної спрямованості крім соціально-психологічних задач вирішують проблеми гуманізації суспільства, духовно-етичного і світоглядного становлення особи, допомагають учню в реалізації його соціальних прав, учать дітей співробітничати. «Мистецтво учить людей розуміти один одного» (Д. Кабалевський).

Рішення задачі формування позитивного відношення до знань неможливе без рішення проблеми затребуваності знань в соціумі. В цьому випадку, планування урочної діяльності повинне бути безпосередньо пов'язано з плануванням виховної роботи школи, організацією позашкільної діяльності і співпраці із зацікавленими людьми і організаціями. Інтеграція змісту учбових предметів в соціум вимагає додаткового соціокультурного проектування, пов'язаного з аналітико-моніторинговими дослідженнями, соціально-педагогічним проектуванням, системою заходів і акцій.

Головною складовою частиною соціокультурних проектів є визначення зв'язків учбового закладу з соціумом через пошук ресурсів (основні і привернуті фахівці), партнерів (організації, зацікавлені особи), визначення їх ролі в проекті. Основний же стрижень проектів – творчий колектив педагогів школи.

Результати проекту «Аналітико-коректувальне моніторингове дослідження в початковій школі», реалізованого в СУВК №135 м. Луганська, лягли в основу проекту «Артпедагогіка і арттерапія», пов'язаного з проблемами духовно-етичного розвитку учнів і вихованців.

Метою дослідження був аналіз ефективності коректувально-розвиваючих програм педагогів з урахуванням особливостей що вчать. При проведенні аналітико-діагностичного етапу досліджені рівні

вихованості учнів, середової адаптації, розвиток шкільно значущих психофізіологічних функцій, загальна позиція по відношенню школяра до виконання доручень і т.д. Результати моніторингу підтвердили ціннісний вакуум, трансформацію розуміння добра і зла у підростаючого покоління, відчуженість від культури як способу збереження і передачі цінностей, небезпека моральної деградації. Підтверджена необхідність переосмислення системи духовно-етичних цінностей серед учнів.

Новизна проекту «Артпедагогіка і арттерапія» полягала в комплексній виховній дії артпедагогіки, як однієї з педагогічних технологій, розробленої на стику педагогіки, мистецтва, арттерапії у формуванні когнітивно-пізнавального, емоційного і практично-діяльносного компонентів духовно-етичного розвитку дитини за допомогою інтегрованого впливу послідовно організованих видів і форм художньої діяльності (художнє сприйняття, індивідуальна і сумісна художня творчість, колективна робота із створеними художніми образами, артпедагогічні ігри).

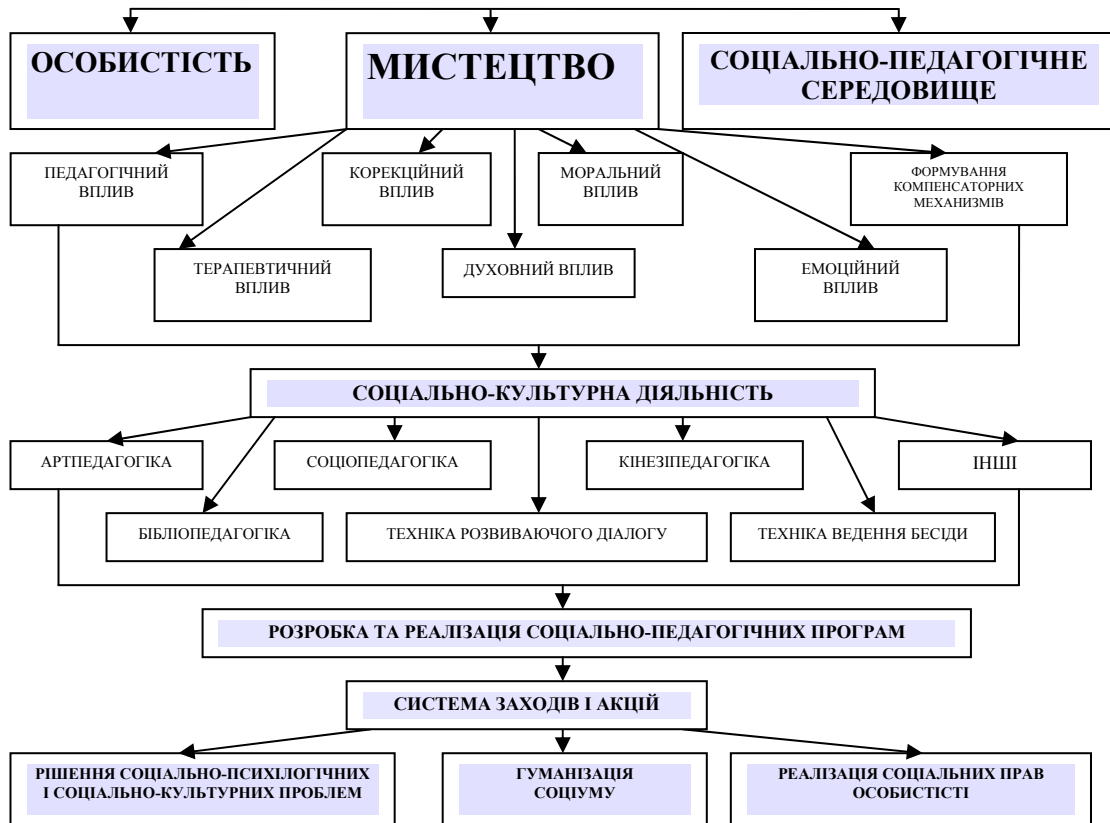
Ефективність і перевага арттехнологій обумовлено:

- Орієнтацією арттерапії і артпедагогіки на властиві кожній людині потенціал думок, відчуттів, самоїсцеління, прагнення до гармонії, творчості.
- Форми роботи не мають обмежень у використуванні: будь-яка дитина може брати участь в творчій діяльності.
- Викликають позитивні емоції, допомагають людям подолати апатію, зближуватися з оточуючими.
- Стимулюють самопізнання і самовираження.
- Мобілізують творчий потенціал і внутрішні механізми зцілення.
- Не ставлять своєї за мету створення високохудожніх творів, вони роблять акцент на вільному самовираженні дитини за допомогою будь-яких матеріалів для усунення певних проявів його хвороби.

Мета проекту – духовно-етичне виховання і розвиток дитини.

Визначені об'єкт і предмет дослідження, задачі проекту, задачі коректувально-розвиваючого блоку, інструментарій, форми, методи і механізми дії на особу дитини засобами артпедагогіки. Визначені напрями використання мистецтва в соціально-педагогічній роботі. Розроблена функціональна модель артпедагогіки в учбово-виховному процесі спецкомплексу.

**Функціональна модель артпедагогіки
в навчально-виховній діяльності ЛСНВК №135**



Арттехнології володіють *інтегруючою* дією:

- на систему соціальних зв'язків особи і відносин;
- на систему поведінкових стратегій;
- на адаптацію дитини в колективі однолітків;
- на збагачення і розширення соціальних зв'язків дитини;
- на адаптацію дитини до життя.

У проекті «Аналітико-коректувальне моніторингове дослідження в початковій школі» відображена інтеграція змісту форм роботи з дітьми. Інтеграція в творчому розвитку дітей – в проекті «Артпедагогіка і арттерапія». «Художник може показати мільйонам людей те, що робиться в душі однієї людини, і одній людині відкрити те, чим наповнена душа всього людства» (Д. Шостаковіч).

Проект «Соціокультурне проектування як частина процесу соціального становлення учнів» є логічним продовженням проекту «Артпедагогіка і арттерапія».

Проблемне поле проекту – соціальна дезадаптація великої кількості учнів в сучасних умовах.

Завдяки даному проекту були розширені зв'язки учбового закладу з соціумом, з різного роду організаціями, зацікавленими

особами. Розширена мережа партнерів, повернутих фахівців. Укладені договори про співпрацю в соціокультурній сфері з Центрами соціальних служб для сімей, дітей і молоді, з вищими навчальними закладами, бібліотеками, Палацом для дітей і юнацтва «Радість», обласним екологічним центром, музеями, волонтерськими загонами шкіл міста. Питання соціального і правового захисту дітей і їх сімей розв'язуються спільно з міським і районними ЦСССДМ, ССН, ОКМСН, УСЗН, міським центром ОСПН. Важливе місце в проекті відведене і ролі добродійних організацій. До таких організацій відноситься, в першу чергу, регіональний відділ добродійного фонду «Благовіст».

Умови успішності проекту:

- Загальна атмосфера віри в сили дитини.
- Психологічна підтримка.
- Сумісна радість його досягненням.
- Необхідність придбаних знань і навиків в реальному сучасному житті.
- Широкий круг партнерів, повернутих фахівців.

Очікуваний результат вчитель зможе побачити в своєму учні:

- Інтерес.
- Захопленість.
- Раськрепощенність.
- Творче самовираження особи.
- Успішність.
- Визнання успіху.

В рамках представлених проектів створені вчительські і учнівські Презентації, Web-сайт, публікації (газета, буклети), мультимедійні фільми «Про те, як добро перемагає зло» і «Красу створюємо самі». Для широкого використання у викладанні курсу «Світова художня культура» і «Мистецтво» створений Портфоліо інформаційних педагогічних проектів і презентацій: «Мистецтво», «Азбука мистецтв», «Усюди музика живе», «По помаху чарівної палички» (Оркестр), «Властивості музичних звуків», «Театральна азбука», «Чарівний мир театру», «Гармонія душі і тіла» (Балет), «Опера», «Азбука архітектури», «Кам'яний літопис миру».

В спецкомплексі починається запровадження нових проектів: «Програма соціального становлення учнів початкової школи» і «Емоційне здоров'я молодшого школяра».

«Програма соціального становлення» дозволяє кожній дитині спробувати себе в різних видах діяльності, служить тому, щоб розвивати винахідливість, відповідальність і вміння ухвалювати власні рішення. Сучасний випускник школи повинен навчитися ставити цілі, вирішувати проблеми і робити висновки; просуватися стійко, з відчуттям упевненості, що росте, у бік від залежності взаємостосунків раннього

дитинства до незалежних і взаємозв'язаних відносин, які характеризують успішну зрілість; навчитися нести відповідальність за свої рішення, відповідати за свої дії і витягувати уроки з життєвого досвіду.

Система освіти, звичайно, не є єдиним інститутом, що робить вплив на соціальне становлення людини, але саме на ній в даний час лежить велика відповідальність за процес інтеграції індивіда в соціальну систему, освоєння ним знань, соціальних норм і культурних цінностей. Саме освітні установи, акумулюючи в собі кадрові, матеріальні, методичні ресурси, розглядаються як центр соціокультурного поля, що фокусує позитивні соціальні дії на учня.

Основний зміст даної програми ґрунтується на принципі залежності розвитку психіки дитини від провідної діяльності. Внаслідок цього, важливим чинником соціального становлення дітей стає конкретна *соціально і особисто значуща діяльність*.

Задачі по створенню умов реалізації соціального становлення:

- широке поле знайомства учнів початкової школи з різноманітними видами діяльності;
- умови для самореалізації учнів, задоволення їх інтересів і потреб в рамках соціального замовлення, з урахуванням їх індивідуального інтелектуального, творчого і особового розвитку;
- організація соціально позитивного дозвілля.

«У другому дитинстві» (так молодший шкільний вік називає учений-педагог В.Зеньковській) основною межею душі є пристосування до навколишнього життя, до її порядків, законів: дитина виходить з того раннього сплетення реальності і уяви, в якій воно перебувало, виразно усвідомлює всю силу об'єктивного світу, прагне осягнути його і пристосуватися до нього. Це вік духовно крихкий, в нього дуже легко уриваються по лінії пристосування обман, хитрість, справжнє лицемірство. Задача виховання в цей період у полягає якраз в тому, щоб ослабити значення духовної дріб'язковості і короткозорості, поглибити і розширити те, що заповнює душу, до певної міри врятувати і охоронити духовне життя, утримати початок свободи від фатальної дії закону звички.

Дуже багато зараз сімей, в яких сімейне життя складається у край невдало. Діти беруть на себе вантаж відповідальності за проблеми в сім'ї. Звідси підвищений рівень загальної сімейної тривожності і нервово-психічна напруга у дітей. Емоційний мир дитини знаходиться у збудженому стані. Створення комфортного емоційного середовища для життєдіяльності і соціального становлення стає першочерговою задачею виховного процесу в школі.

Переживаючи подію, дитина вчиться бути господарем свого досвіду. Він опановує “технікою життя”: вчиться аналізувати ситуацію, висувати гіпотези по її рішенню, вибрати інструмент для перевірки

гіпотези, користуватися ним, аналізувати одержаний результат. У результаті, стає ефективним і успішним в дозволі проблемних і кризових ситуацій.

Дуже багато зараз сімей, в яких сімейне життя складається у край невдало. Діти беруть на себе вантаж відповідальності за проблеми в сім'ї. Звідси підвищений рівень загальної сімейної тривожності і нервово-психічна напруга у дітей. Емоційний мир дитини знаходиться у збудженому стані. Створення комфортного емоційного середовища для життєдіяльності і соціального становлення стає першочерговою задачею виховного процесу в школі.

Таким чином, *емоційне здоров'я* – це саме та категорія, без якої важко зрозуміти походження здібностей долати труднощі, перетворювати негативні емоції, зберігати стабільність свого життя.

У шкільні роки становлення емоційного досвіду напругу залежить від організації учбово-виховного процесу. Тому кожна дитина має право розраховувати на школу як на місце, де його навчать бути переможцем, вірити в себе.

Педагогічний проект «Емоційне здоров'я молодшого школяра» створень з ціллю збереження і зміцнення емоційного здоров'я дітей.

Задача цього проекту – навчання молодших школярів техніці “життєтворчості”, тобто таких значущих змін в собі, як:

- розширення спектру емоційних реакцій, розуміння своїх емоцій і вільний їх вираз;
- розуміння емоцій інших людей, ухвалення їх;
- емоційне реагування на емоції інших людей, сприяюче взаєморозумінню;
- усвідомлення неадекватності деяких своїх емоційних реакцій;
- корекція і творче перетворення негативних емоцій.

Духовний світ дитини не може бути порожнім. Він обов'язково наповниться, проте винятковим боргом педагога є заселити його такими зразками людського творіння, які поселять в ньому зерна духовних ідей, з яких потім виростуть *переконання, світогляди, моральні засади*.

Поступове залучення в проекти вчителів, батьків, партнерів з різнопрофільних організацій, «вільних художників» дозволить формувати проектну культуру у вітчизняній освітній системі, а, по суті, дасть проектувальникам інструмент активного життя в сучасному соціумі.

In this article author pedagogical projects are presented in activity of social teacher in the conditions of school, and also technology of decision of problems of the social becoming student, their adaptations in modern society, moral and spiritual development. Projects are the local programs, oriented to overcoming or prophylaxis of different sort of problems by rich in content and structural changes in a social and cultural environment and in the basic spheres

of vital functions of personality. Experience on creation terms of successful self-realization is presented student due to optimization of way of life, forms and methods of co-operation them in a school environment and in society.

УДК 37.013.42

Г. Д. Золотова

СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЦСССДМ З ПРИЙОМНОЮ СІМ'ЄЮ

Сьогодні у нашій країні особливо гостро стоїть проблема сирітства, у тому числі і соціального. Дослідники виділяють три основні групи причин поширення цього явища. Серед них соціальні (сімейне неблагополуччя), психологічні (особливості вікової психології, акцентуації характеру та психопатії) і економічні. Саме остання група причин сьогодні все частіше виходить на перший план, робить проблему влаштування дітей-сиріт усе більш актуальною, враховуючи прояви світової економічної кризи, а також наслідки політичної нестабільності в Україні. Оскільки інтернатна форма виховання дітей малоефективна та вже застаріла, на зміну їй приходять нова – форма влаштування дітей у прийомні сім'ї. Робота по підготовці і створенню прийомних сімей в Україні тісно пов'язана з функціонуванням інституту соціальних працівників, адже саме на діяльність Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (надалі ЦСССДМ) покладена відповідальність за функціонування і підтримку інституту прийомної сім'ї в Україні.

Мета статті – обґрунтувати систему соціально-педагогічної діяльності ЦСССДМ з прийомною сім'єю, надати характеристику її компонентів.

Уперше термін прийомна сім'я, був зазначений у 1998 році, коли почала проводитися активна робота по створенню нових сімейних форм утримання та виховання дітей, які позбавлені батьківського піклування – інституту прийомної сім'ї. І як зазначає А. Капська, прийомна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей – сиріт від 1 до 4 дітей для виховання і спільного проживання [1]. Розвитку та становленню в Україні прийомних сімей, їх соціальному супроводу присвячені роботи Г. Бевз, Л. Волинець, Н. Комарової, І. Пешої та інших. Сьогодні дослідники (Л. Волинець, А. Капська, Н. Комарова та ін.), дають таке визначення соціального супроводу. *Соціальний супровід* – це цілеспрямована діяльність соціального працівника по створенню необхідних умов для оптимального функціонування прийомної сім'ї і розвитку дитини [7].

Структура притаманна будь-якій професійній діяльності, у тому числі і соціально-педагогічній. Структура соціально-педагогічної діяльності складається з таких компонентів: мети (до чого вона прямує), об'єкта (того, для кого вона організована), суб'єкта (того, хто надає допомогу), змісту (що входить пріоритетних завдань), засобів (за допомогою, яких методів та технологій досягається її мета) та функцій (які при цьому функції виконуються) [1]. Згідно даної структури ми можемо виділити наступні компоненти соціально-педагогічної діяльності соціального працівника з прийомною сім'єю.

Мета соціально-педагогічної діяльності соціального працівника з прийомною сім'єю – здійснення соціального супроводу прийомної сім'ї, що передбачає захист та забезпечення дотримання прав та інтересів дитини, оптимальних умов її життя та розвитку з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини, шляхом надання соціальних послуг соціальній сім'ї.

Діяльність соціального працівника у першу чергу, пов'язана з діагностикою проблем прийомної сім'ї, він використовує психологічні, педагогічні, соціологічні методики. В залежності від поставленого діагнозу, соціальний працівник прогнозує умови, для кращої адаптація дитини в прийомній сім'ї, вибирає методи і засоби, які дозволять досягти поставленої мети. Вірогідно, що багато проблем соціальний працівник не зможе вирішити самостійно. У цьому випадку він виступає посередником у координації зусиль різних спеціалістів (психолога, медичного працівника, юриста і інших), а також у разі необхідності установ і адміністративних органів для комплексного рішення проблем прийомної сім'ї [7].

Об'єкт соціально-педагогічної діяльності соціального працівника – прийомна сім'я. Відповідно до Закону України «Про охорону дитинства» «прийомна сім'я – це сім'я, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт дитину на виховання та для спільного проживання» [7]. Функціонування прийомних сімей регулюється Положенням про прийомну сім'ю, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України (2002 р.). Метою створення прийомних сімей є забезпечення належних умов для виховання у сімейному оточенні дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Прийомні діти влаштовуються у сім'ю до досягнення вісімнадцятирічного віку або до закінчення навчання у професійно-технічних чи вищих навчальних закладах, але не пізніше досягнення ними 20-річного віку [3].

У прийомну сім'ю може бути влаштовано від однієї до чотирьох прийомних дітей. Прийомні діти мають право підтримувати контакти з біологічними батьками й іншими родичами в тому разі, якщо таке спілкування не суперечить інтересам дитини і не заборонене рішенням суду.

Кандидати на створення прийомної сім'ї в обов'язковому порядку мають пройти курс підготовки, спрямований на формування усвідомленого ставлення батьків до соціальної ролі вихователів дитини-сироти. Організація і проведення навчання покладається на центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, які залучають до цього психологів, педагогів, медиків, соціальних працівників. Окрім попередньої підготовки потенційних кандидатів на створення прийомних сімей, передбачено проведення періодичних навчань для батьків, які вже виховують прийомних дітей, з метою підвищення їхнього виховного потенціалу [4].

Держава матеріально підтримує прийомну сім'ю. На прийомних дітей щомісячно виділяється державна соціальна допомога, що становить два прожиткових мінімуми для дітей відповідного віку. Також одному з прийомних батьків виплачується грошове забезпечення з розрахунку 35% розміру соціальної допомоги на кожну прийомну дитину, яка виховується в сім'ї. Нарахування грошового забезпечення починається з моменту влаштування дитини у сім'ю.

Суб'єкт соціально-педагогічної діяльності – соціальний працівник. Він проводить роботу по підготовці і створенню прийомних сімей, а також виконує її соціальний супровід. Соціальний супровід прийомних сімей здійснюється спеціалістами центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді й передбачає надання комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, медичних та інформаційних послуг, спрямованих на створення належних умов функціонування прийомної сім'ї.

Соціальні працівники, які здійснюють соціальний супровід прийомних сімей повинні пройти курс спеціальної підготовки за програмою, що затверджується наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, і мати відповідний сертифікат. Навчальна програма передбачає оволодіння теоретичними знаннями щодо причин та наслідків поширення в Україні соціального сирітства; форм сімейного влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування; етапів роботи з прийомними сім'ями; технологій соціального супроводу; принципів та механізмів оцінювання ефективності функціонування. Спеціалісти оволодівають уміннями реалізації державної програми розвитку сімейних форм влаштування дітей-сиріт; налагодження співпраці спеціалістів, які здійснюють захист прав дітей; здійснення рекрутування та попередньої роботи з кандидатами на створення прийомної сім'ї; юридичного оформлення та соціального супроводу прийомних сімей [2].

Необхідною умовою ефективної роботи соціальних працівників, котрі здійснюють соціальний супровід, є підвищення їхньої професійної кваліфікації не рідше, ніж один раз на п'ять років. Організація підготовки спеціалістів, які здійснюють соціальний супровід, та підвищення їхньої

кваліфікації покладається на обласні центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Окрім основних положень щодо роботи з прийомною сім'єю, працівники, які працюють з ВІЛ-інфікованими, проходять курс підготовки, що містить інформацію про специфіку ВІЛ-інфекції, соціально-медичні аспекти роботи з ВІЛ-інфікованими дітьми, специфічні вимоги та потреби сімей, які приймають на виховання дітей, уражених на ВІЛ-інфекцію.

Зміст соціально-педагогічної діяльності з прийомною сім'єю ЦССДМ – це перш за все забезпечення кваліфікованого соціального супроводу. Метою соціального супроводження є захист та забезпечення дотримання прав та інтересів дитини, оптимальних умов її життя та розвитку з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини шляхом надання соціальних послуг прийомній сім'ї. Реалізація соціального супроводження спрямована на вирішення певних завдань залежно від терміну влаштування дитини у сім'ю та її основних потреб. Зокрема соціальне супроводження зорієнтовано на адаптацію дитини в новій сім'ї; створення позитивного психологічного клімату у родині; забезпечення оптимальних умов життя; забезпечення захисту прав дитини; створення можливостей для розвитку дитини шляхом надання комплексу якісних соціальних послуг; профілактику та корекцію негативних явищ у родині.

Вирішення поставлених перед соціальним супроводженням завдань здійснюється шляхом надання прийомній сім'ї комплексу соціальних послуг, які можна умовно розділити на такі сфери: соціально-педагогічні, психологічні, соціально-економічні, юридичні, соціально-медичні та інформаційні послуги.

Соціально-педагогічні послуги – це допомога у вирішенні питань навчання прийомних дітей; організація додаткових занять навчання; просвітницька робота щодо всебічного і гармонійного розвитку дитини; організація навчання батьків ефективним методам виховання; здійснення моніторингу захисту дитини від жорстокого поводження та насильства в сім'ї.

Психологічні послуги – це адаптація дитини до нової сім'ї та сім'ї до дитини; допомога у запобіганні виникнення непорозумінь та конфліктів між членами сім'ї; мінімізація негативних наслідків психологічних травм; організація реабілітаційних заходів, спрямованих на подолання затримок, відставань у розвитку, психічних та психологічних проблем; корекція поведінки дітей організація сімейної психотерапії; проведення психодіагностики, спрямованої на вивчення соціально-психологічних характеристик особистості, з метою її психічної корекції або психологічної реабілітації.

Соціально-економічні послуги – це допомога у залученні додаткових ресурсів для задоволення потреб прийомної сім'ї; допомога у

своєчасному отриманні батьками державних виплат на утримання дитини; допомога у вирішенні побутових проблем та ін.

Юридичні послуги – це консультування з питань застосування чинного законодавства; допомога в оформленні документів; здійснення правової освіти прийомних батьків; співпраця з різними установами та фахівцями для надання фахової юридичної допомоги.

Соціально-медичні послуги – це допомога прийомним батькам у вирішенні питань збереження, підтримки та охорони здоров'я прийомних дітей; допомога у забезпеченні регулярного та якісного медичного обслуговування.

Інформаційні послуги – це інформування про ресурси громади та допомога у їх використанні на користь дитині; надання довідкової інформації, необхідної для вирішення складної життєвої ситуації: розповсюдження буклетів, листівок, пам'яток, плакатів соціального спрямування [3].

Засоби соціально-педагогічної діяльності з прийомною сім'єю – це усі форми і методи, які використовуються у роботі. Виділяють такі форми соціально-педагогічної діяльності: індивідуальні, групові та масові. Індивідуальні форми роботи з прийомною сім'єю:

- бесіда з прийомною дитиною, або прийомними батьками – яка надає ще більше інформації щодо психологічного стану дитини і батьків, а також дозволяє виявити існуючі проблеми та конфліктні ситуації;

- консультування – найважливіший напрям соціально-психологічного консультування, що охоплює такий спектр проблем, як стосунки між прийомними батьками, між ними та прийомною дитиною. Основними проблемами є проблема шкільної успішності дітей, проблеми виховання дітей, які мають вади в психофізичному розвитку [1].

Групові форми роботи з прийомною сім'єю:

- Тренінгові заняття, які можуть проводитися як із подружніми парами, так і окремо з чоловіками та жінками. В останні роки практикуються спільні тренінги батьків і дітей. Тренінгові заняття дозволяють виявити і зрозуміти основні проблеми, що виникають у житті батьків і дітей після створення прийомних сімей, обговорити та оцінити їх, краще усвідомити завдання, реалії та проблеми подальшої роботи.

- Соціальне обслуговування сім'ї – реалізується шляхом надання сім'ї різноманітних виплат, гарантованих державою в законодавчому порядку.

- Соціально-реабілітаційна робота з прийомною сім'єю – спрямована насамперед на запобігання неконструктивній взаємодії між членами сім'ї, захист прав членів родини в кризових ситуаціях.

- Соціально-профілактична робота з прийомною сім'єю – спрямована на запобігання негативних явищ у родині.

- Соціально-інспектування – це складова соціального супроводу, метою якого є контроль соціального працівника за реалізацією в сім'ї прав її членів, виявлення випадків їх порушення та умов, що цьому сприяють.

- Зустрічі зі спеціалістами – на яких прийомні батьки можуть проконсультуватися по хвилюючим їх питанням з різними спеціалістами [2].

Масові форми роботи з прийомною сім'єю – це різноманітні соціальні акції та соціальна реклама прийомних сімей.

Основними **функціями** діяльності з прийомною сім'єю є такі функції.

Оцінювальна – визначення конкретних проблем прийомної сім'ї та ресурсів.

Допоміжна – забезпечення послуг прийомним сім'ям у питаннях, які вони не спроможні самостійно вирішити.

Організаційна – об'єднання зусиль різних установ і фахівців з метою задоволення потреб прийомної сім'ї.

Освітньо-виховна – забезпечення членів прийомної родини необхідними знаннями і навиками.

Консультативна – надання прийомним батькам інформації щодо наявних можливостей вирішення конкретної проблеми і допомоги інших фахівців у виборі ефективного метода підтримки.

Посередницька – направляти прийомних батьків і дітей у відповідні установи та до конкретних фахівців.

Координаційна – координація процесу допомоги, що надається різними установами та фахівцями.

Адвокатська – захист прав та інтересів як прийомної дитини, так і прийомної сім'ї.

Адміністративна – здійснення діяльності щодо планування заходів, надання допомоги прийомним дітям та оцінка її ефективності.

Аналітична – збір та аналіз інформації, необхідної для прийняття рішень.

Духовна – збереження, розвиток та передача духовних цінностей та родинних традицій.

Емоційна – задоволення потреб у психічному комфорті всіх членів прийомної сім'ї, емоційній підтримці, почуття безпеки, цінності та значимості власного «я».

Соціально-економічного статусу – відновлення соціальної культури, структури, надання відповідного статусу членам сім'ї.

Рекреативна – організація раціонального відпочинку та соціальний контроль прийомної сім'ї.

Первинного соціального контролю – соціальний контроль за поведінкою членів прийомної сім'ї у різних сферах життєдіяльності.

Первинної соціалізації – відновлення соціальної культури прийомної сім'ї.

Виховна – задоволення потреб в батьківстві, контактах з дітьми, їх вихованні та реалізації в дітях [4].

Таким чином, структура соціально-педагогічної діяльності з прийомною сім'єю складається з традиційних компонентів: мети, об'єкта, суб'єкта, змісту, засобів та функцій. Мета – це здійснення соціального супроводу прийомної сім'ї. Об'єкт – прийомна сім'я. Суб'єкт – соціальний працівник. Зміст – це перш за все забезпечення кваліфікованого соціального супроводу шляхом надання прийомній сім'ї комплексу соціальних послуг. Засоби соціально-педагогічної діяльності з прийомною сім'єю – це усі форми і методи, які використовуються у роботі. Основними функціями діяльності з прийомною сім'єю є такі функції, як оцінювальна, допоміжна, організаційна, освітньо-виховна, консультативна, посередницька, та інші.

Подальші перспективи розробки даної проблеми полягають у розширенні соціального супроводу прийомних сімей та у вдосконаленні форм і методів діяльності ЦСССДМ з прийомною сім'єю.

Література

- 1. Бойко А.** Социальная работа с конкретными группами клиентов / А. Бойко. – К. : Слово, 2004. – 166 с.
- 2. Волинець Л.** Британська модель соціальної допомоги дітям / Волинець Л. // Соціальна політика і соціальна робота. – 2000. – № 1. – С. 25 – 31.
- 3. Волинець Л.** Наші діти? / Волинець Л. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 33 – 55.
- 4. Зверєва І. Д., Лактіонова Г. Д.** Діти у скруті: альтернативи вирішення проблеми / І. Д. Зверєва, Г. Д. Лактіонова // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 3. – С. 9 – 10.
- 5. Кон И.** Ребёнок и общество: Историко-этнографическая перспектива / И. Кон. – М. : Наука, 1988. – 224 с.
- 5. Лесгафт П. Ф.** Семейное воспитание ребёнка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
- 6. Пеша І. В.** Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування / І. В. Пеша. – К. : Логос, 2000. – 87 с.

Accompaniment of receiving families as socially-pedagogical problem. In the article the structure of socially-pedagogical activity is lighted up with receiving family, description of its basic components is given.

К. В. Ігнатенко

ДЕЯКІ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВІ ЗАСАДИ ЗАХИСТУ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

Показниками здоров'я суспільства, його стабільності та цивілізованості у сьогоднішньому світі є права людини, у тому числі і дітей. У процесі проведення в Україні реформи соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, виникає потреба в аналізі існуючих нормативно-правових засад та розгляду практики соціально-правового захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що і стало метою даної статті та зумовило вибір її теми.

Соціально-правовим першоджерелом законодавства України стали документи розроблені Організацією Об'єднаних Націй: Загальна декларація прав людини (1948), Міжнародний пакт про громадянські та політичні права (1966), Закон «Про ратифікацію Конвенції про захист прав і основ свобод людини».

Соціально-правовий захист дітей – це комплекс взаємодії державних заходів і зусиль неурядових організацій щодо законодавчого та соціального закріплення прав дітей, в основі яких лежить пріоритет дитини, гарантування особистих та соціальних прав, прав у сім'ї та суспільстві, прав на здоров'я, освіту, повноцінне харчування [2, с. 132].

Діти – це майбутнє кожної країни, тому більшість держав об'єднали свої зусилля задля захисту, підтримки і допомоги дітям. Результатом стало прийняття у 1989 році Конвенції ООН про права дитини (Україна ратифікувала її у 1991 році), яка ґрунтується на гуманістичних засадах, повазі та забезпечення прав дітей без будь-якої дискримінації [1, с. 13]. Відповідно до статті 2 Конвенції «Держави-сторони поважають і забезпечують всі права, передбачені цією Конвенцією, за кожною дитиною, яка перебуває в межах їх юрисдикції, без будь-якої дискримінації». Тобто проголошуються такі принципи:

- 1) пріоритет дитячих інтересів над іншими;
- 2) рівність усіх дітей незалежно від походження, раси, національності, стану здоров'я;
- 3) гуманність у ставленні до дитини, що передбачає визнання людини соціальною цінністю.

Наша держава є учасницею міжнародних договорів і угод, спрямованих на захист і гарантування прав та інтересів дитини, таких як, наприклад, Конвенція Міжнародної організації праці (МОП) про мінімальний вік для наймання на роботу, про найгірші форми дитячої праці, про захист від сексуальної експлуатації та інші.

Крім участі в міжнародних конвенціях, Україною прийнято ряд законодавчих актів, спрямованих на покращення умов життя дітей, особливо тих, які залишилися без батьківської уваги та турботи, або зовсім не мають їх. Забезпечення вирішення соціальних проблем дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, гарантовано, перш за все, Конституцією України (стаття 51 та 52), яка визначає, що всі діти рівні у своїх правах незалежно від походження; утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, покладається на державу.

У 2001 році був прийнятий Закон України «Про охорону дитинства». Цим законом встановлено, що охорона дитинства в Україні – це загальнонаціональний пріоритет; стаття 25 цього закону визначає, що діти, які внаслідок позбавлення батьківських прав, їх смерті, хвороби або з інших причин залишилися без батьківського піклування, мають право на особливий захист і допомогу з боку держави.

У березні 2006 року було створено Державний департамент з усиновлення та захисту прав дитини. Кабінет Міністрів схвалив «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на 2006-2016 роки», метою якої є «...визначення шляхів урегулювання ефективного забезпечення та захисту прав дітей...». Для досягнення зазначеної мети у цьому документі передбачено ряд умов, у тому числі «удосконалення законодавства у сфері захисту прав дітей; розширення використання інформаційного простору для висвітлення питань соціально-правового захисту дітей; заходи посилення відповідальності батьків або осіб, що їх замінюють, посадових осіб за виконання своїх обов'язків щодо догляду, виховання дітей та захисту їх прав».

Як бачимо, основними засадами соціальної політики держави щодо захисту прав дітей з неблагополучних сімей, дітей-сиріт і безпритульних дітей є надання кожній дитині рівних можливостей для фізичного, інтелектуального та духовного розвитку, забезпечення гарантій виховання і розвитку в сім'ї.

Для поліпшення становища дітей-сиріт функціонує система соціально-виховних інституцій, призначенням яких є забезпечення оптимальних умов життєдіяльності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Створення та функціонування таких інституцій регулює Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування». Їх за формами утримання й виховання дітей можна розділити на дві групи:

- державні інституції (будинки для немовлят, дитячі будинки, школи-інтернати різного типу, навчальні заклади I-VI рівнів акредитації, тимчасові центри соціальної допомоги);

- сімейні форми влаштування: опіка та піклування, прийомні сім'ї, дитячі будинки сімейного типу.

В свою чергу, ці інституції підпорядковані:

1. Міністерству освіти та науки – дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;

2. Міністерству охорони здоров'я України – будинки-дитини;

3. Міністерству праці та соціальної політики – будинки-інтернати для дітей з вадами розвитку;

4. Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту – притулки, центри соціально-психологічної реабілітації; а також сімейними формами влаштування – прийомними сім'ями, опікою і піклуванням, дитячими будинками сімейного типу.

Основною проблемою та специфікою соціально-правового захисту сучасного дитинства має стати створення умов для видозміни наявних та появи нових соціальних інститутів, покликаних задовольняти потреби й реалізовувати інтереси дітей.

Усі втрати на утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування фінансуються з державного та обласного бюджетів, незалежно від форми влаштування (приймна сім'я, опіка чи піклування, ДБСТ або державні заклади). Звичайно, це не стосується сімей, які усиновили дитину, вони на мають права на державну допомогу, окрім єдино разової виплати по народженню дитини, якщо дитина була усиновлена одразу після народження.

Державне утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, передбачає повне забезпечення згідно з державними соціальними стандартами матеріальними та грошовими ресурсами для задоволення їх життєвих потреб і створення умов для нормального існування. Вони повинні отримувати пільги при вступі та навчанні в ПТУ або ВНЗ, працевлаштуванні, оздоровленні, забезпечення житлом після навчання або досягнення повноліття.

Законами України «Про місцеве самоуправління в Україні», «Про охорону дитинства» визначені роль і місце органів виконавчої влади і місцевого самоврядування в рішенні питань соціального захисту дітей, і зокрема, захисту їх житлових і майнових прав. Головним завданням є закріплення і збереження житла за дітьми, які перебувають в інтернатних установах, а також надання соціального житла тим дітям, які його не мають.

Але нормативно визначені гарантії забезпечення житловою площею дітей та молоді із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування не виконуються державними органами вже в продовж багатьох років (у 2005 році 44 тисячі із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, віком від 18 до 35 років потребували житла) [2, с. 73]. Крім того, існують випадки, коли житлове

майно (квартири, будинки), що належить дітям-сиротам за недоглядом відповідних служб переходить до чужих людей. Це відбувається тому, що механізми нагляду за житлом досі не розроблені та на законодавчому рівні не вирішені.

Незважаючи на те, що державне утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування має «глибоке коріння», пріоритетом вважається сімейне влаштування дітей-сиріт. Усиновлення, опіка та піклування над дітьми – перевірені часом, історично усталені форми сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Дитячі будинки сімейного типу і прийомні сім'ї – сучасні форми влаштування дітей, створення яких розпочато лише у 1998 році. На жаль, вони довгий час не мали належної державної підтримки, і тому їх розвиток гальмувався. Останнім часом тенденції щодо їх поширення є обнадійливими: створено необхідну нормативну базу діяльності цих сімейних форм улаштування дітей, напрацьовано практичні механізми їх створення, удосконалюється система супроводу.

Соціальний супровід – це діяльність спеціалістів (або групи спеціалістів), спрямована на створення необхідних соціально-психологічних умов розвитку прийомних дітей та дітей-вихованців у прийомних сім'ях та ДБСТ. Основний принцип роботи – індивідуальний підхід до кожної сім'ї з урахуванням особливостей і специфічних потреб.

Особливе значення має фінансова підтримка для розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Однією із спроб покращення матеріального становища дітей-сиріт є розробка та впровадження механізму фінансування витрат на їх утримання за принципом «гроші ходять за дитиною» [3]. Це дало змогу державі виплачувати прийомним батькам та батькам вихователям за надання соціальних послуг державну соціальну допомогу на дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які використовують ці виплати щоб забезпечити дитині той необхідний для фізичного, розумового, духовного, морального та соціального розвитку рівень життя. Станом на початок 2008 року в Луганській області функціонувало 43 прийомних сім'ї, у яких виховується 171 дитина-сирота, це майже в 16 разів більше, ніж було на початку державної реформи.

За останніми дослідженнями соціологів, різниця між вартістю утримання і виховання дитини-сироти та дитини, що позбавлена батьківського піклування в державних інституціях та в прийомних сім'ях або ДБСТ є значною. Доведено, що збільшення загальної суми витрат ще не означає збільшення коштів, що витрачаються безпосередньо на дитину – це стосується інтернатів, притулків, дитячих будинків тощо.

Крім того, сімейні форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування мають ряд інших переваг. Наприклад, прийомні батьки влаштовують дитину-сироту на власну

житлову площу за наявності відповідних санітарно-гігієнічних умов. Кандидати на створення прийомної сім'ї обов'язково повинні пройти курс підготовки, спрямований на формування усвідомленого ставлення батьків до соціальної ролі вихователів дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування. Безпосередня робота з кандидатами на створення прийомної сім'ї та діючими прийомними сім'ями покладається на місцеві служби у справах дітей і центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Новим підходом до соціально-правового захисту дітей, який визначає засади прийняття рішень стосовно дітей на вищому рівні професійної компетентності є гейткіпінг. Він відображає нові підходи до реформування системи опіки над дітьми. Гейткіпінг спрямований на запобігання потраплянню дітей в інтернатні заклади, а також гарантування, що діти, влаштовані в ці заклади, не будуть обмежені у своїх правах, крім того, буде зроблено все для того, аби повернути їх у біологічну сім'ю, влаштувати у сімейні форми виховання, підготувати до самостійного життя. Для цього проводиться оцінювання ситуації дитини, дається оцінка її потреб, що здійснюється відповідно підготовленим персоналом. При цьому проводиться й інша, не менш важлива робота:

- створюються мережі служб на рівні громади, які надають допомогу й підтримку дітям та їхнім сім'ям;
- визначається комплекс доступних послуг;
- забезпечується збір та використання інформації про вразливі сім'ї та їх дітей;
- створюється база даних.

Гейткіпінг на сьогоднішній день є дуже актуальною сферою діяльності в системі соціально-правового захисту. Він передбачає якісні зміни, зокрема створення нових служб, нових механізмів ухвалення рішень, нових ролей для персоналу, забезпечення міжсекторної та міжвідомчої взаємодії.

Таким чином, залишається й стає дедалі актуальнішим питання удосконалення існуючої системи утримання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, подальший розвиток сімейних форм виховання, що дає можливість надавати адресну допомогу з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб кожної дитини.

Література

1. Конвенція ООН про права дитини. – К. : Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ), 2004. – 32 с. **2. Інтегровані соціальні служби :** теорія, практика, інновації: Навч.-метод. комплекс / Авт-упоряд. : О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, та ін. / За заг. ред.: І. Д. Звереві, Ж. В. Петрочко – К. : Фенікс, 2007. – 528 с. **3. Соціальні служби-родині: Розвиток нових підходів в Україні.** (перевидання) / За заг. ред. І. М. Григи, Т. В. Семигіної. – К. : Слово, 2003. – 128 с. **4. Соціальна**

педагогіка : теорія і технології. Підручник / За заг. ред. І. Д. Звереві.
– К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 316 с. **5. Права** дітей та молоді : Посіб.-
довід. нормат.-правових док. – К. : РННЦ «ДІНІТ», 2002. – 298 с.
6. Збірник наукових праць Державного інституту розвитку сім'ї та
молоді (за підсумками 2006 р.) / Упоряд. : Л. Є. Леонтєва та ін. – К. :
Держ. ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2006. – 192 с.

The right of child to education in family became in the last few years
or by the not most quoted thesis in the different spheres of life of society of
political to economic and, indisputably – social. Principles of socially legal
defense of children-orphans and children, deprived paternal anxiety in Ukraine
open up in the article.

УДК 811:378.22

В. Ю. Калюжная

О КОМПЛЕКСНОМ ПОДХОДЕ В ОБУЧЕНИИ СЛУШАТЕЛЕЙ МАГИСТРАТУРЫ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Современная высшая школа претерпевает изменения, связанные с комплексной реорганизацией всего учебного процесса. Важное место в новой образовательной системе отводится иностранным языкам, интерес и внимание к которым все больше возрастают. Это объясняется стремлением к созданию единого образовательного пространства, широкими возможностями сотрудничества с учебными заведениями зарубежных стран. В настоящее время иностранный язык необходим и как средство для установления и развития профессионально-деловых и личных контактов с иностранными партнерами, коллегами. Отсюда формируется социальный заказ на специалистов и научных работников с высоким уровнем языковой компетентности, что, в свою очередь, ведет к изменению языковой политики – знание двух-трех европейских языков становится реальностью.

К сожалению, приоритеты действующих учебных программ пока еще не создают основу для включения в мировую образовательную систему с целью получения международного диплома о высшем образовании. Одним из определяющих факторов этого процесса является недостаточная подготовка студентов по иностранным языкам. Ни для кого не секрет, что у немалого числа обучаемых в течение всего периода изучения языка как в школе, так и в вузе не удается сформировать умения и навыки иноязычного речевого общения даже на самом элементарном уровне. Эта проблема автоматически переносится и на

слушателей магистратуры – тех студентов, которые решили продолжить обучение и посвятить себя научной работе по актуальным проблемам современности. Однако совершенно понятно, что заниматься научно-исследовательской работой без учета опыта зарубежных стран, без участия в международных конференциях сегодня представляется маловероятным. Поэтому остроактуальной становится проблема организации и обоснования системы преподавания иностранного языка в вузе.

В создавшейся ситуации предстоит искать такие пути организации учебного процесса, приемы и способы обучения, которые позволят выпускнику магистратуры владеть языком и как средством общения, и как средством получения необходимой информации из оригинальных источников для своей профессиональной деятельности.

Сегодня многие методисты высочайшей квалификации (З. Гетьман, О. Романюк, Н. Панасенко, В. Симонок и др.) занимаются разработкой программы построения дисциплины «Деловой иностранный язык» для неязыковых вузов. Появились новые учебные пособия, методические рекомендации и программы, способствующие тому, чтобы украинские слушатели магистратуры имели такие же образовательные возможности, как и их европейские коллеги. Все они основаны на деловых ситуациях, включающих в себя деловую переписку и деловое общение.

Целью данной работы является показать приоритетные направления организации работы по иностранному языку для слушателей магистратуры на примере Луганского государственного университета внутренних дел имени Э. А. Дидоренко. Наш выбор обусловлен тем, что в магистратуру поступают лучшие студенты, которые хотят и умеют учиться, это будущее нашей страны. Поэтому изучение иностранного языка, как и любой другой дисциплины, в курсе подготовки магистров несет большую ответственность и сопровождается рядом особенностей.

Прежде всего, отметим, что сегодня во многих университетах системы МВД изучение иностранного языка носит модульный характер, который предусматривает системность, последовательность, доступность, индивидуализацию обучения, ориентацию на будущую профессию, динамичность и гибкость. Весь учебный материал делится на модули с четко определенными целями, задачами и формами контроля. Выбор методов и приемов обучения зависит от цели занятия, его содержания: деловая игра, проблемная ситуация, коллективное обсуждение, индивидуальное выступление, написание аннотации, тезисов, самостоятельная работа с оригинальными источниками и др.

Программа учебной дисциплины «Деловой иностранный язык» предусматривает проведение практических, индивидуальных занятий и самостоятельную работу магистрантов с иностранными источниками,

которые в дальнейшем будут использованы в написании магистерской работы по специальности. Поэтому задача преподавателя заключается, с одной стороны, в передаче, обсуждении и закреплении тематической информации, а, с другой – в привлечении магистрантов к научным поискам и научным переводам.

Одной из основных целей практических занятий является формирование коммуникативной компетенции обучаемых, которая обеспечит профессиональное и ситуативное общение в устной и письменной формах.

Существует множество высокоэффективных приемов и методов обучения по развитию коммуникативных навыков – это и постановка проблемных вопросов, предусматривающая их обсуждение, и творческие задания, и публичные выступления, и ролевые игры, и написание аннотаций, докладов с последующим выступлением на конференциях. Все они делают процесс обучения интересным и содержательным, поэтому в значительной мере используются преподавателями ЛГУВД им. Э. А. Дидоренко на практических занятиях.

Важным коммуникативным умением будущего юриста, необходимым для ведения диалога или дискуссии, является умение ставить вопросы и давать на них исчерпывающие ответы, ведь общение – это двусторонний процесс, который предусматривает обратную связь. От правильной постановки вопросов и умелых ответов во многом зависит эффективность выступлений на конференциях, а в дальнейшем общения на профессиональном уровне. Поэтому формированию коммуникативных умений такого характера также уделяется значительное внимание на практических занятиях. В качестве разминки в начале занятия предлагается провести тематическую зарядку, разделив группу на три подгруппы: 1) те, кто ставит вопросы, 2) те, кто на них отвечает, 3) судьи. Задание участников первой подгруппы – корректно, грамотно задать вопросы по изучаемой теме; участники второй подгруппы должны дать исчерпывающие ответы; судьи оценивают умения ставить и отвечать на них, учитывая правильность, содержательность и логику выступлений. Затем роли можно поменять и обсудить материал повторно, с учетом допущенных ошибок. Функция преподавателя в этом виде работы сводится к корректирующей: следить за ходом полилога, указывать и пояснять возможные ошибки.

Повышению мотивации совместной учебно-познавательной деятельности способствуют разнообразные игровые технологии (имитационные, операционные, ролевые и др.), которые также широко используются на занятиях и способствуют формированию умений и навыков иноязычного общения в разных жизненных ситуациях, в том числе и профессиональной сфере. Они помогают вжиться в образ и лучше понять психологию людей, специфику их деятельности, выработать свое языковое поведение, то есть выполнить определенную

коммуникативную роль. Ведь «коммуникативная роль формируется из совокупности действий, языковых поступков, жестов, мимики, фраз, интонации, внешности, одежды. Умение сыграть ее является главной составляющей успешного общения, достижение предметной и коммуникативной цели» [1, с. 9]. Здесь многое зависит от преподавателя, он должен создать такую атмосферу сотрудничества, которая позволит воспроизвести в условиях занятий фрагменты профессиональной деятельности, смоделировать обучение, близкое к условиям коммуникативной деятельности в разных сферах общественной жизни.

Важным шагом в этом направлении, на наш взгляд, может стать применение на занятиях коммуникативных тренингов – ситуативных заданий, направленных на формирование и развитие коммуникативных умений и навыков (говорить, слушать, задавать вопросы, отвечать на них, аргументировать, убеждать), то есть на развитие коммуникативной компетенции. Подобные тренинги открывают значительные возможности для формирования на основе полученных знаний умения не только общаться на иностранном языке, но и правильно вести себя в конкретной ситуации. Они также содействуют повышению мотивации и интереса к обучению, усовершенствованию языковых навыков, развивают творческую фантазию. При изучении практически любой темы как, например, «Устройство на работу», «Деловой телефонный разговор», «Подготовка и проведение конференции» и др. можно смоделировать интересное и содержательное ситуативное задание, которое сделает процесс обучения своеобразной моделью общения.

Отсюда следует, что в игровых ситуациях на основе решения лингвистической, коммуникативной и деятельностной задач осуществляется цель обучения общению путем создания проблемных ситуаций [3, с. 124]. При этом достигается определенный результат, так как учебные игры способствуют формированию творческого общего и профессионального мышления за счет решения постоянно усложняющихся речемыслительных задач. В процессе общения развиваются как вербальные коммуникативные навыки и умения (способность понимать и продуцировать иноязычные высказывания в соответствии с ситуацией, темой), так и невербальные (сотрудничество с другими коммуникантами) на основе использования учащимися лингвистических знаний. Следовательно, речь идет и о принципе системного обучения грамматике, усвоение которой неразрывно связано с процессом говорения.

Однако, поскольку на аудиторные занятия по «Деловому иностранному языку» отводится незначительное количество часов, обучение грамматике здесь носит сжатый, компрессированный характер. Предполагается, что слушатели магистратуры в достаточной мере владеют основами грамматики, поэтому те или иные грамматические категории отрабатываются на примерах, содержащихся в тематических

текстах или упражнениях и направлены на предупреждение ошибочных действий обучающихся [2, с. 90].

Другим важным моментом практических занятий является развитие у слушателей магистратуры навыки анализа прочитанного. Здесь могут быть предложены упражнения на выработку следующих речевых навыков: 1) умение сформулировать дефиницию при помощи определенных синтаксических конструкций; 2) умение выделить основные логико-композиционные части текста; 3) умение построить монологическое высказывание, используя предлагаемый план и синтаксические конструкции; 4) умение выделить основную информацию (в рамках абзаца или микротекста); 5) умение свертывать текст за счет исключения дополнительной информации в целях написания аннотации, рецензии, реферата; 6) умение самостоятельно излагать мысли в устной и письменной форме (доклад, статья). Опыт преподавания «Делового иностранного языка» в ЛГУВД им. Э. А. Дидоренко показывает, что данная система упражнений служит практическим целям обучения магистрантов, способствует формированию навыков и умений продуцировать собственное высказывание в форме монолога, составлять подробный план, тезисы статьи, выделять основную научную информацию абзаца и статьи, составлять рецензию, аннотацию и реферат.

Вместе с тем, следует отметить, что научно-исследовательская работа, которая является основной целью учебы в магистратуре, невозможна без усердной самостоятельной работы магистрантов с оригинальными иноязычными источниками, организация и контроль которой является важным условием повышения эффективности учебного процесса. Модульный подход в обучении в значительной степени способствует развитию навыков самоорганизации, самоподготовки, творческого подхода к учебе и в конечном итоге формирует способности к самообразованию и использованию полученного опыта в будущей профессионально-практической деятельности. Обязательными составляющими самостоятельной работы является работа с разными источниками – монографиями, документами, книгами, статьями зарубежных авторов, благодаря которой обогащаются знания магистрантов в той или иной области права, раскрывается их творческий потенциал, развиваются навыки анализа и синтеза информации.

Итоги самостоятельной работы проверяются на индивидуальных занятиях, которые проводятся перед каждым модуль-контролем. На этих занятиях магистранты показывают какую литературу по специальности они нашли, сколько проработали, словарь терминов, какие возникли трудности при переводе и как данные источники могут быть использованы в написании магистерской работы.

Промежуточный и итоговый контроль осуществляется на основе проведения модуля. Он включает следующие задания: 1) собеседование

по теме или проблеме, которая обсуждалась на занятиях; 2) письменная аннотация к предложенному отрывку тексту; 3) чтение и письменный перевод со словарем оригинального текста по специальности. Общая оценка работы магистранта выводится на основе его успеваемости на практических занятиях в течение года, результатов самостоятельной работы и оценки за модуль-контроль.

Таким образом, мы видим, что преподаватели иностранных языков, работающие со слушателями магистратуры поставлены перед необходимостью сочетания принципов коммуникативности и методов обучения научным поискам и научным переводам, что обеспечивает комплексный подход в методике преподавания иностранных языков слушателям магистратуры в настоящее время.

Литература

1. **Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики: [Підручник] / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2004. – 334 с.
2. **Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
3. **Рогова Г. В.** Методика обучения иностранным языкам / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

In the article it is considered the complex approach in foreign language instruction. It is shown the priority trends of work organization for postgraduate students on the basis of module education. It is analyzed the main ways and methods of conducting the practical and individual lessons and the importance of independent work in scientific research.

УДК 34.013.42

О. Л. Караман

ОСОБИСТІТЬ НЕПОВНОЛІТНЬОГО ЗАСУДЖЕНОГО ЯК ОБ'ЄКТ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Проблема злочинної протиправної поведінки, а у цілому й поведінки, що відхиляється, стала однією з найсерйозніших проблем сьогодення.

Єдиного погляду на генезу злочинності і злочинця у науковців не існує, проте всі сходяться на тому, що в основі злочинної, а відповідно й поведінки, що відхиляється, лежить соціальна дезадаптація особистості, неспроможність людини до повноцінного самопрояву в межах існуючих норм закону й моралі. За ці відхилення людина несе

покарання у відповідності з тими санкціями, які затверджені законами. Іншими словами, злочинність й окреслюється межами закону.

Ті норми, за порушення яких санкції не передбачені законом, потрапляють у сферу дії моралі. Люди, які порушили норми моралі, але не порушили закон, злочинцями не вважаються. Традиційно злочинними вважаються ті дії, які регулюються правовими нормами. Як правило, це злочини проти життя, особистості, власності й держави. За їх скоєння людина й оголошується «злочинником» [1, с. 302–303].

Відповідно до ст. 22 Кримінального кодексу України [2], 11, 19, 147, 148 Кримінально-виконавчого кодексу України [3] неповнолітніми засудженими вважаються особи віком від 14 до 18 років. Вони відбувають покарання у спеціальних виховних установах – виховних колоніях. Засуджені, які досягли вісімнадцятирічного віку, переводяться із виховної колонії до подальшого відбування покарання до виправної колонії. Проте, з метою закріплення результатів виправлення, завершення загальноосвітнього або професійно-технічного навчання засуджені, які досягли вісімнадцятирічного віку, можуть бути залишені у виховній колонії до закінчення строку покарання, але не довше ніж до досягнення ними двадцяти двох років.

За думкою В. Стадніка, Г. Радова головним завданням пенітенціарної системи для неповнолітніх є реалізація пенітенціарного процесу, тобто не тільки покарання, а й забезпечення опіки, захисту (соціального і правового), освіти і професійної підготовки. Пенітенціарний процес, об'єктом і суб'єктом якого є дитина, засуджена до позбавлення волі, повинен привести до позитивних змін, пов'язаних із цілеспрямованим формуванням у засудженого самокерованої соціально-нормативної поведінки. Отже, об'єктом пенітенціарного процесу є не злочинник, а людина, жива істота, яка має сприйматися не через юридичні, а через морально-етичні, педагогічні й психологічні категорії як носій соціальних відхилень і патологій, що зумовили протиправну поведінку, яку необхідно усунути.

Будуючи механізм пенітенціарного процесу, необхідно враховувати вікові, психолого-педагогічні особливості засуджених до позбавлення волі, а також їх соціально-правовий статус. Слід також забезпечити всі потреби і інтереси дитини (фізіологічні, моральні, духовні, соціальні), спрямовувати їх у правильне русло, застерігаючи тим самим дитину від можливості неправильного їх задоволення [4].

Отже, з метою правильної організації пенітенціарного процесу, спрямованого на виправлення, перевиховання, ресоціалізацію та реінтеграцію в суспільство неповнолітнього засудженого, необхідно, перш за все, ретельно й комплексно дослідити його особистість у взаємодії всіх внутрішніх та зовнішніх властивостей і характеристик.

За думкою багатьох дослідників особистості засудженого (А. Зелинський, В. Медведєв, В. Сулицький, Т. Морозова, В. Стаднік,

Г. Радов, О. Діденко та інші) структура особистості – це перш за все психологічне поняття. Будь-яка особистість, у тому числі й злочинця, уявляє собою самокеровану біосоціальну систему високої складності, а її елементи (підструктури) взаємодіють між собою на психологічному рівні.

На сьогодні існує багато теорій про структуру особистості. Зупинимося на деяких з них, найбільш корисних для нашого дослідження.

Великий психоаналітик Зігмунд Фрейд виділяв у людській психіці три початки, які знаходяться між собою у складних взаємостосунках. Перший початок – Его («Я»). У ньому зосереджені самосвідомість, розум, турбота про самозбереження. Другий початок – Ід («Воно») – складається із вроджених інстинктів, потягів та бажань, що не усвідомлюються індивідом, проте дуже сильних. Вони ірраціональні, аморальні та потребують задоволень і руйнувань. Третя внутрішня сила особистості – Суперего («Сверх – Я») – це совість людини, отримані в результаті виховання соціальні, етичні й естетичні уявлення, установки, заперечення (табу). Це культурний пласт особистості, не однаковий у різних людей.

Взаємостосунки між «Я» та «Воно» Фрейд порівнював зі стосунками вершника з необузданою кобилою. «Я» намагається обуздати ірраціональні імпульси й агресивність «Воно», проте це йому не завжди вдається. Інколи «Я» свідомо «відпускає вожжі», демонструючи слабкість, допитливість, непослідовність тощо. «Сверх-Я» допомагає утримати «Воно», що рветься до задоволення, і «карає» «Я» за угоду з «Воно» угрозивши совісті й невротичними розладами.

Більшість людей контролюють прояви власного «Воно» завдяки розвиненій самоусвідомленості («Сверх-Я»). Проте слабкість соціального прошарку особистості й бурхливість натури, що жадає задоволень, призводить до аморальних і злочинних дій [5].

У радянській психології отримала популярність динамічна функціональна структура особистості, розроблена К. Платоновим. Він виділяє чотири підструктури особистості, які знаходяться в ієрархічній залежності:

1. Направленість особистості – система установок, ціннісних орієнтацій і установок на певні види діяльності, дії, операції.

Направленість особистості – її провідна динамічна підструктура. Вона формується в процесі життя, навчання й виховання індивіда. Направленість визначає стиль життя, вибір видів діяльності й окремих дій. Це той стрижень, той активний початок, який об'єднує дії в певну систему й зумовлює спроможність людини протистояти випадковим змінам ситуацій.

2. Підструктура досвіду – знання, уміння, навички, звички. Їхня роль у саморегуляції поведінки не викликає сумнівів.

3. *Особливості протікання психічних процесів* – інтелект, вольові та емоційні якості особистості. Вони також безпосередньо впливають на вибір способу дій та діяльності.

4. *Біологічно зумовлені якості* – темперамент, безумовні рефлекси, задатки, здібності, обдарованість. Вони складають природну основу особистості, зокрема її характеру.

Усі прошарки особистості, включаючи її направленість, формуються під впливом відповідної природної основи. А в окремих випадках, під впливом екстремальних ситуацій, ієрархічна піраміда особистості «перегортається», і найнижчий її прошарок вроджених якостей та набутих хвороб стає ведучим регулятором поведінки. Тоді скоюються злочини. З іншого боку, природні інстинкти й особливості темпераменту в такій же мірі можуть породити й геройські вчинки [6, с. 27–30].

Н. Шевандрин виділяє п'ять основних сфер особистості:

1. *Потрібно-мотиваційна сфера* – потреби, мотиви, рівень вибагливості особистості.

2. *Інтелектуально-пізнавальна сфера* – почуття, сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мовлення.

3. *Морально-етична сфера* – морально-етичні норми, совість, переконання, гуманність.

4. *Активно-практична (творча) сфера* – уміння і навички, здібності в певній сфері діяльності – інтелектуальній, художньо-естетичній, технічній або фізичній.

5. *Сфера міжособистісних стосунків* [7].

Як бачимо, поведінка й вчинки людини залежать від багатьох чинників, які приховані в структурі особистості. І далеко не все в особистості охоплюється її свідомістю. Не підкоряються їй поклики, установки, навички, звички, думки, знання, почуття, образи, які вже потрапили у підсвідомість. Проте в екстремальних ситуаціях знов повертаються у свідомість, незалежно від того, бажає цього свідомість чи ні.

У зв'язку з цим виникає правомірне питання: чи існують взагалі особливі особистісні ознаки злочинця на її структурному рівні?

А. Зелінський наводить дві протилежні відповіді. Перша, найбільш розповсюджена: особи, що скоїли злочини (злочинці), відрізняються від правослухняних громадян наявністю у них антигромадської направленості особистості (П. Дагель, Н. Лейкіна, К. Ігошев та ін.). За цією теорією злочинець – це криміногенна або злочинна особистість. Інша думка полягає в запереченні поняття особистості злочинця, оскільки воно не містить жодних специфічних якостей, які були б притаманні тільки особам, що скоїли злочин, крім формальної – вступ у дію звинувачення (Г. Резник, Ю. Блувштейн та ін.).

У лави злочинців людей ніхто спеціально не відбирає, і дуже важко назвати такі якості, які б відрізняли особистість злочинця від інших людей. З іншого блоку, неможна відмовитись від поняття особистості злочинця, оскільки реально вона існує. Це професійні вори (крадії), найомні вбивці, рекетири, терористи тощо. Вони не тільки порушують закон, а й здійснюють протиправну діяльність. А особистість, як відомо, формується в процесі діяльності. Отже, особистість злочинця – це особистість людини, що скоїла не окремі правопорушення, а систему злочинних дій, іншими словами злочинну діяльність.

Таким чином, повертаючись до постановленого питання, треба наголосити, що специфічних ознак, що визначають особистість злочинця, не існує. Можна говорити тільки про підвищену частотність певних негативних особистісних якостей серед осіб, засуджених за злочинну діяльність, порівняно з особами відповідного віку й соціального статусу, але не засудженими, або засудженими за інші злочини. *Особистість злочинця – це сукупність соціально-психологічних характеристик, певною мірою властивих людям, винним у злочинній діяльності певного типу.*

Стосовно ж інших правопорушників, то їх можна назвати «особами, що скоїли злочин», оскільки вони не володіють статистично вірогідними особистісними властивостями [8].

Вивчення особистості неповнолітнього засудженого, його індивідуальних особливостей має велике значення як для конструювання конкретного складу злочину та кримінальної відповідальності, так і для розробки програми його виправлення й ресоціалізації.

Як відомо, підлітковий вік вважається кризовим у розвитку людини. Це пов'язано із «бурхливими» фізичними і психічними перетвореннями, що зумовлюють збільшення уваги до себе та власних фізичних особливостей, загострення реакції на думку оточуючих, нестійкість емоційної сфери, високий рівень ситуативної тривожності, агресивності, конфліктності з дорослими та однолітками, невротичні розлади, акцентуації характеру. А специфічність розвитку пізнавальних здібностей (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мовлення) призводить до труднощів у навчанні та поведінці тощо.

Тобто у підлітка відбуваються бурхливі зміни на всіх структурних рівнях особистості, що у поєднанні з певними вродженими індивідуальними особливостями психіки та конкретними ситуаціями стає причиною асоціальної та протиправної поведінки.

У юридичній літературі для виділення деякої сукупності інформації про особу, яка становить інтерес для вирішення службових задач, широко використовується поняття «портрет». Під соціально-психологічним портретом розуміється цілісний, систематизований, вибірковий і в той же час достатньо повний для вирішення певних

службових завдань комплекс інформації про психологію особистості або групи осіб. Систематизованість, доступність та цінність відомостей забезпечуються структурою соціально-психологічного портрету [9].

Вивчення соціально-психологічних особливостей неповнолітнього засудженого розпочинається після етапу прибуття в колонію з вивчення особових справ та перших співбесід із засудженими. На цьому етапі великого значення набуває формування у засуджених готовності до співпраці з психологом колонії.

Психолог і соціальний працівник/соціальний педагог входять до складу соціально-психологічної служби колонії. Загальне керівництво соціально-психологічної служби здійснює управління виховної та соціально-психологічної роботи Державного департаменту України з питань виконання покарань. Складовою частиною соціально-психологічної служби є психологічна служба пенітенціарного закладу, діяльність якої регулюється «Положенням про психологічну службу установ виконання покарань», затверджене наказом № 33 від 17.03.2000 р. Держдепартаментом України з питань виконання покарань. Одним із напрямів роботи психологічної служби є психодіагностика [10].

Для того, щоб отримати в процесі психодіагностики достовірні дані про засудженого, слід подбати про встановлення з респондентами психологічного контакту. Важливого значення в цьому плані набуває інформація, що надається неповнолітнім засудженим після їх прибуття до виховної колонії. Бажано, щоб психолог мав доступ до особової справи засудженого, аби мати можливість під час проведення бесіди скористатися даними психолого-психіатричної експертизи (якщо вона проводилась), іншими матеріалами, що характеризують особистість засудженого. Разом з цим до подібних матеріалів слід ставитись критично, оскільки вони не завжди точно відбивають особливості досліджуваної особистості.

При проведенні першої бесіди із засудженим психологу необхідно з'ясувати його ставлення до скоєного злочину та покарання, зібрати анамнестичні дані – уточнити (шляхом постановки запитань «відкритого» типу) ім'я, вік, освіту, сімейні стосунки засудженого тощо.

Зокрема, для оцінки психічного статусу обстежуваної особистості корисно уточнити деякі моменти, які належать до її розвитку у дитячому віці. Йдеться про такі прояви, як істеричні реакції, негативізм, загальну розгальмованість у дошкільному віці, сімейні сварки, жорстоке поведіння батьків, бездоглядність, прояви агресивності, брехливості, впертості, схильність наслідувати асоціальні форми поведінки (наприклад, паління тютюну у молодшому шкільному віці), погану поведінку та успішність у школі, конфлікти з педагогами, почуття нудьги та схильність до ризикованих вчинків, ранній початок алкоголізації та статевого життя. Варто також дослідити соціально-побутові умови та соціальне оточення обстежуваної особи, з'ясувати дані

щодо делінквентної поведінки, а також дізнатися про теперішні соціальні зв'язки засудженого з тими, хто залишився на волі (родинні та позародинні зв'язки), його життєві плани на найближче та віддалене майбутнє.

При проведенні першої бесіди (чи кількох бесід) варто використовувати прийоми активного вислуховування та формування у засудженого інтересу до власної особистості.

На початковому етапі встановлення контакту доречними є психодіагностичні методики, які відрізняються «неочевидною» валідністю, здаються «безпечними», не потребують значних витрат часу та напруження респондента. Йдеться про застосування малюнкових тестів: «Дім, дерево, людина», малюнок «неіснуючої тварини», «автопортрет», психогеоетричний тест, характерологічні опитувальники Айзенка, шкали Бека (депресії), Спілбергера (тривоги) та ін., які не вимагають значних витрат часу та інтелектуального напруження і, звичайно, сприймаються засудженими позитивно.

У залежності від результатів попередньої бесіди та спостережень за поведінкою засудженого, психолог колонії обирає такі психодіагностичні методики, які дозволяють уточнити попередній діагноз та дозволять скласти об'єктивний соціально-психологічний портрет засудженого [11, с. 31–34].

Пропонуємо в основу складання портрету неповнолітнього засудженого покласти структури особистості, які пропонують К. Платонов та М. Шевандрин, оскільки вони охоплюють внутрішні і зовнішні особливості особистості підлітка.

1. Методики вивчення потрібнісно-мотиваційної сфери підлітка (потреб, мотивів, рівня вибагливості):

- методика визначення загального індексу задоволеності Н. Кузьміної;
- методика «Карти інтересів»;
- методика ДДО (Климов);
- мотивація схвалення – шкали Марлоу – Крауна.

2. Методики вивчення особливостей розвитку пізнавальних здібностей підлітка (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мовлення) дуже важливі для пенітенціарного процесу, оскільки загальна і професійно-технічна освіта у виховних колоніях є провідними засобами виправлення і ресоціалізації.

До методик вивчення *сприйняття* належать:

- методика «Компаси» (сприйняття просторових ознак);
- методика «Годиник» (сприйняття просторових ознак);
- методика вивчення сприйняття часу.

Методика вивчення *уваги*:

- методика «Червоно-чорні таблиці»;
- методика Мюнстенберга;

- методика «Розташування чисел»;
- методика «Розшукування чисел».

Методики вивчення *пам'яті*:

- метод опосередкованого запам'ятовування (за Л. Виготським);
- метод піктограм (за А. Лурія);
- методика «Запам'ятовування цифр»;
- методика «Запам'ятовування образів».

Методики вивчення *мислення*:

- методика Векслера (дитячий варіант);
- ШТУР;
- методика «Складні асоціації»;
- методика «Матриці Равена»;
- методика «Визначення загальних понять»;
- методика «Інтелектуальна мобільність».

Методика вивчення *мовлення*:

- методика оцінки продуктивності вербального відтворення;
- пояснення прислів'їв.

3. *Методика дослідження активно-практичної (творчої) сфери особистості* має на меті виявлення творчих здібностей особистості для реалізації її внутрішнього потенціалу в улюбленій справі. За таких умов відбувається ресоціалізація особистості на підставі опори не її позитивні риси.

Тут можна пропонувати анкету «Види творчої активності», яка складається із переліку конкретних творчих справ за чотирима загальноприйнятими видами творчої активності особистості: технічна, художня, пізнавальна, фізична. За допомогою цієї анкети можна, по-перше, вивчити «широту» інтересів підлітка, а по-друге – його стрижневий інтерес.

4. *Сфера міжособистісних стосунків підлітка* вивчається за допомогою таких методик, як:

- соціометрія;
- референтометрія;
- методика діагностики міжособистісних стосунків Тімоті-Лірі;
- репертуарні решетки;
- ГОЛ.

5. *Біологічно зумовлені якості та особливості протікання психічних процесів* вивчаються за допомогою методик:

- апаратурні методи визначення властивості нервової системи;
- питальник Айзенка (варіант для підлітків);
- питальник структури темпераменту В. Русалова (варіант для дітей);
- питальник РХТ (риса характеру і темпераменту);

- питальник САН (оцінка емоційних станів);
- питальник Кеттелла;
- характерологічний питальник К. Леонгарда;
- шкала оцінки тривожності Тейлор;
- шкала оцінки тривожності Спилбергера;
- шкала депресії;
- методика «Незакінчене речення»;
- методика «Неіснуюча тварина»;
- методика ДДЛ (Дім – Дерево – Людина);
- методика вивчення самооцінки та ін. [12].

Результатом психодіагностики повинна стати заповнена *Психологічна карта профілактичного обліку засудженого* [13, с. 24-27], що містить в собі:

- загальні відомості про особистість (П.І.Б., дата народження, місце народження, причини постановки на облік, стаття КК, за якою засуджений, строк покарання, раніша судимість, освіта, стан здоров'я, соціальні зв'язки);
- психологічний портрет засудженого (у довільній формі). Якщо спиратися на пропоновану нами структуру дослідження особистості засудженого, то у психологічний портрет можна внести:
 - особливості потрібнісно-мотиваційної сфери;
 - особливості емоційно-вольової сфери;
 - рівень розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, інтелекту, уяви тощо);
 - спрямованість активно-практичної (творчої) сфери особистості;
 - особливості міжособистісних стосунків підлітка;
 - біологічно зумовлені якості та особливості протікання психічних процесів;
 - рекомендації щодо організації подальшої індивідуальної роботи із засудженими щодо їх перевиховання, виправлення й ресоціалізації.

Література

1. Психология социальной работы / О. Н. Александрова, О. Н. Боголюбова, Н. Л. Васильева и др. ; Под общ. Ред. М. А. Гулиной. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с. **2. Кримінальний** кодекс України. – Х. : ТОВ «Одіссей», 2008. – 288 с. **3. Кримінально-виконавчий** кодекс України. – Х. : ПП. «ІГВІНІ», 2007. – 96. с. **4. Стаднік В. В.** Соціально-правовий статус неповнолітніх як суб'єктів пенітенціарного процесу / В. В. Стаднік // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – К. : «МП Леся», 2001. – № 6. – 408 с. **5. Фрейд З.** Психология бессознательного. Сб. произведений / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1990. – 447 с.

6. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с. **7. Шевандрин Н. И.** Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 512 с. **8. Зелинский А. Ф.** Криминальная психология. – К. : Юринком Унтер, 1999. – С. 20 – 24. **9. Діденко О. І.** Складання психологічного портрету як професійна задача психолога / О. І. Діденко // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – К. : «МП Леся», 2001. – № 6. – С. 270 – 274. **10. Скоков С., Суботенко О.** Психологічна служба в установах кримінально-виконавчої системи України / С. Скоков, О. Суботенко // Соціальна політика і соціальна робота. – К. : «Факт», 2002. – № 1. – С. 32 – 42. **11. Робоча книга пенітенціарного психолога** Під заг. ред. В. М. Синьова, В. С. Медведєва. – К. : «МП Леся», 2000. – 224 с. **12. Рогов Е. И.** Настольная книга практического психолога в образовании / Е. И. Рогов. – М. : ВЛАДОС, 1996. – 529 с. **13. Збірник методичних документів з питань організації діяльності психологічної служби установ кримінально-виконавчої системи.** – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2000. – 28 с.

In the article the structure of person of minor convict and methodology of its study open.

УДК 37.013.42

Н. П. Краснова

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Визнання людини найвищою цінністю сучасної цивілізації та особливості соціально-педагогічної роботи як професійної діяльності визначають сутність та специфіку ціннісно-етичного регулювання діяльності спеціалістів.

Соціально-педагогічна робота відноситься до таких видів діяльності, в яких професійно-етична компетентність спеціаліста є значним компонентом професіоналізму. Професійно-етична система оказує гуманізуючий вплив на особистість спеціаліста, його клієнта, їх соціальне оточення і таким чином – на суспільство взагалі. Вона важлива для формування цілісного професійного мислення практичного соціального педагога.

Різновидом соціальної діяльності суспільства є соціально-педагогічна робота, яка спрямована на сприяння соціалізації особистості з метою досягнення людиною та суспільством благополуччя та створення для цього сприятливих умов.

У сучасних умовах функції соціального педагога суттєво поширюються та ускладнюються, що надає більш високі вимоги до його професійної культури. Це обумовлено такими причинами:

- гуманізація та демократизація суспільного життя, професійних відношень в педагогічних та соціальних групах потребують підвищеної уваги до людини, більш професійної роботи з нею;
- динамічні соціальні зміни у сучасному українському суспільстві ініціюють підвищення вимог до організації та функціонування всіх його соціальних, виховних інститутів, що ускладнює рішення завдань професійного росту та особистого удосконалення;
- високі вимоги до професійної культури соціального педагога обумовлені необхідністю урахування у його професійній діяльності безліч організаційних, виховних, діагностичних, соціально-терапевтичних, охоронно-захисних та інших інновацій.

Таким чином, знання проблем, пов'язаних з культурою професійної діяльності, її суті та змісту дозволить соціальному педагогу більш якісно та ефективно вирішувати свої функціональні обов'язки. Це зумовило вибір теми нашої статті.

Мета даної статті – розкрити зміст професійної культури соціального педагога, показати внутрішні та зовнішні її складові, охарактеризувати структурні компоненти.

Норми, принципи, правила етикету, становлення професійної культури стали предметом дослідження фахівців багатьох галузей наукових знань. Філософи, психологи, соціологи, спеціалісти з соціальної роботи та соціальної педагогіки у своїх працях розкривають різні аспекти цього процесу.

Бакштановський В. розглядає культуру моральної свідомості та поведінки особистості; Гусейнов А. розкриває соціальну природу моральності; Смоленцев Ю., Кобляков В. показують діалектику взаємодії моралі та світогляду, моралі та моральності. Психології та етики, культури ділових відношень присвячені роботи Багдасарової С., Кукушкіна В., Самигіна С., Столяренко Л., Леонова Н. Міжнародний досвід професійної діяльності соціального робітника: стан, тенденції, перспективи, а також гуманістичні цінності соціальної роботи характеризують Лавриненко І., Козлов А., Юнгхолм С.-Е.

Сутність педагогічної моралі; морально-педагогічну норму як відображення і форма регулювання протиріч у педагогічній дії; критерії педагогічної моралі; педагогічна мораль як нормативна система розкриває Чернокозов І. [9].

В. Грехнев дає змістовну характеристику культурі спілкування; культури взаємовідношень вчителя з учнями та їх батьками; особливостям спілкування у педагогічному колективі [3].

Представляє інтерес дослідження Мішаткіної Т., яка розкриває культуру спілкування та етику педагога, професійну етику у системі прикладного етичного знання, сутність професійної етики педагога, етикет в професійній культурі педагога.

У наукових дослідженнях Бербешкіної З., Медведівої Г., Холостової Т. приділяється увага етичному вихованню, суті та змісту сучасної професійно-етичної системи, специфічним цінностям та ідеалу професійної соціальної роботи, наводиться система та ієрархія цінностей її, а також професійно-етичні вимоги до професіограми соціального робітника [2; 5; 8].

Культура – це історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил та здібностей людини, який має вираження у типах та формах життєдіяльності людей, а також у створюваних ними матеріальних та духовних цінностей. Поняття “культура” вживається для характеристики визначених історичних епох, конкретних суспільств та націй, специфічних сфер діяльності та життя.

Культура включає в себе: результати конкретної діяльності (знаряддя праці, твори мистецтва); засоби спілкування людей (мораль і право); характерні особливості свідомості (моральне, естетичне); здібності людей, які реалізуються у їх діяльності (знання, уміння, навички). У конкретних сферах суспільного життя культура характеризує різні особливості свідомості, поведінки та діяльності людей. Культурі притаманні цілісність, спадкоємність у засвоєнні досягнень та традицій, взаємозв'язок загальнолюдського та національного. Оволодіння всім багатством культури людства лежить в основі системи виховання та освіти. Таким чином, **культура людини** – це засвоєний досвід поведінки, відношень, спілкування, який повсякденно проявляється та визнаний у існуючому соціальному середовищі.

Професійна культура – це частина загальної культури, рівень мистецтва професійної діяльності, який відображає досягнення наукової думки та практичного досвіду, повсякдення проявляється спеціалістом в інтересах морального здоров'я суспільства, середовища та соціального прогресу. Вона характеризується не тільки моральністю особистості, але й її емоційним проявом [7].

Людину характеризує загальна культура, складовою частиною якої є педагогічна культура.

Педагогічна культура – це засвоєний рівень мистецтва педагога (педагогічної діяльності) у відношенні до себе, інших, дітей, який проявляється повсякденно [6].

Соціально-педагогічна культура – це засвоєний людиною соціальний досвід педагогічної діяльності у співвідношенні до віку та

сфери життєдіяльності, який проявляється повсякденно.

Педагогічна культура спеціаліста соціальної сфери – це рівень засвоєння спеціалістом педагогічного досвіду та його прояву в процесі професійної діяльності. Для спеціаліста соціальної сфери педагогічна культура має особливе значення, тому що він працює з людьми, які мають особливі потреби, соціальні проблеми. Ця категорія людей особливо потребує безпосередньої допомоги [5].

У соціально-педагогічну культуру входять внутрішня та зовнішня складові. *Внутрішня* складова – це не тільки рівень знань та вмінь у галузі педагогіки, тому що він характеризує лише компетентність у відповідній галузі, а й сформовані особистісні установи, ідеали, потреби, мотиви, котрі визначають сферу і умови їх повсякденного прояву. Основними складовими частинами внутрішньої культури соціального педагога є:

а) *особистість соціального педагога* (внутрішня своєрідність) з його індивідуально-психологічною та соціально-педагогічною гідністю та недоліками – **індивідуально-особистий рівень**;

б) *об'єм та ступінь засвоєння* соціальним педагогом накопиченого у професійній діяльності педагогічного досвіду. Це – **теоретичний (світоглядний) рівень** педагогічної культури. Він визначає **раціональний рівень (компонент)** і показує, які психолого-педагогічні знання і як засвоєні соціальним педагогом; якою мірою вони можуть бути використані у професійній діяльності;

в) сформоване *чуйне відношення* у соціального педагога до об'єкта, соціально-педагогічної праці, її результатів, їх педагогічним складовим та самовдосконалення у педагогічній галузі – це **емоційний рівень** педагогічної культури. Він формується та закріплюється у процесі оволодіння досвідом соціально-педагогічної діяльності і характеризує: випробування почуття (симпатії або антипатії, поваги, байдужість та ін.) до об'єкта соціально-педагогічної діяльності, самодіяльності; його хвилювання в процесі соціально-педагогічної діяльності, а також в оцінці досягнутих результатів; розвиток потреби у пізнанні та оволодінні новим для нього досвідом у соціально-педагогічній діяльності. Емоційний рівень дуже часто визначає внутрішнє відношення соціального педагога до педагогічної діяльності у процесі роботи, потребу в педагогічному самовдосконаленні, характеризує його внутрішню моральну культуру.

Раціональний та емоційний компонент соціально-педагогічної культури реалізуються та проявляються через саму особистість, її *вольовий компонент*. Він характеризується сформованими морально-вольовими якостями соціального педагога, які визначають його здібності реалізовувати свій особистий соціально-педагогічний досвід у професійній діяльності.

Внутрішня складова соціально-педагогічної культури – це повсякденний прояв відношення соціального педагога до об'єкта та

результатів соціально-педагогічної діяльності. Вона включає:

а) *зовнішню гідність та недоліки* соціального педагога як людини (зовнішній вигляд, звички та ін.) – **особистісний рівень** прояву соціально-педагогічної культури;

б) *безпосередні соціально-педагогічні аспекти діяльності* соціального педагога (поведінку, вчинки, дії, які впливають на об'єкт) **рівень поведінки**. Цей рівень проявляється у спілкуванні соціального педагога;

в) *прояв рівня володіння* соціально-педагогічними технологіями, методами та методиками, засобами та прийомами – **практико-соціально-педагогічний рівень**. Він показує ступінь володіння соціальним педагогом реальним соціально-педагогічним досвідом, мистецтвом соціально-педагогічної діяльності, його можливості та результати роботи;

г) *відношення соціального педагога до об'єкту* соціально-педагогічної роботи – **рівень зовнішнього відношення**. Соціальний педагог може вміти ефективно використовувати свою роботу, реалізувати різні її аспекти, але відношення до неї та результативність залежить від конкретних життєвих ситуацій і його особистісної позиції. Зовнішнє відношення показує увагу соціального педагога до людини, об'єкта його діяльності, особливості взаємодії з іншими людьми, інтерес або байдужість до результатів своєї діяльності. Воно виступає важливою характеристикою прояву соціально-педагогічної культури соціального педагога.

За своєю суттю *внутрішня* соціально-педагогічна культура соціального педагога є накопичений ним **соціально-педагогічний досвід** як складова частина соціально-педагогічної діяльності та сформоване відношення до неї; *зовнішня* – **індивідуальний стиль** професійної діяльності соціального педагога [6].

Змістом основних структурних компонентів соціально-педагогічної культури є:

- *спеціаліст* як людина та особистість. Він є носієм культури і при оцінюванні її бачать конкретну людину – соціального педагога та прояв його у професійній діяльності.

- *особистий соціально-педагогічний досвід спеціаліста*, як основа соціально-педагогічної культури. Він включає: особистість соціального педагога, його теоретичний та практичний досвід, особисті соціально-педагогічні якості;

- *особистість спеціаліста* через призму самої особи, з її індивідуально-психологічними та соціальними особливостями, здійснюється засвоєння теоретичного та практичного досвіду. Особистість спеціаліста – це внутрішній світ, на фоні якого проходить засвоєння та накопичення особистого соціально-педагогічного досвіду соціального педагога;

- *теоретичний* соціально-педагогічний досвід – це психолого-педагогічні, соціальні, професійні знання, які необхідні соціальному педагогу для кваліфікованої діяльності. Психолого-педагогічні знання складають основу педагогічної діяльності, соціальні – необхідний компонент – застереження, які треба враховувати соціальному педагогу: професійні – особливості, сфери прояву. Сукупність знань вказують на те, на чому базується дійсність усієї професійної діяльності соціального педагога;

- *практичний* досвід – це закріплювана на практиці реалізація педагогічного аспекту професійної діяльності соціального педагога при вирішенні тих чи інших соціальних проблем. Педагогічний досвід за змістом включає: рівень володіння соціальним педагогом *мистецтвом педагогічної діяльності* (педагогічна майстерність); розвиток *професійно важливих* (з позиції педагогіки) *особистих якостей*, які дозволяють соціальному педагогу найбільш повно реалізувати педагогічний аспект у соціально-педагогічній діяльності;

- *педагогічна майстерність* складається з *володіння соціальним педагогом педагогічними технологіями, методами та методиками, засобами та прийомами*; з розвитку у соціального педагога *педагогічної техніки*: самоуправління; вербального та невербального, безпосереднього та опосередкованого впливу на людину; культура спілкування; культура мови;

- *професійно важливі якості* (з позиції професійно-соціально-педагогічної діяльності) виокремлюють індивідуальну своєрідність соціального педагога, яку накладає на нього специфіка професійної соціально-педагогічної діяльності;

- *педагогічна спрямованість* – особливості розвитку та виховання особи, які характеризують її прихильність до педагогічної діяльності. Вона проявляється в інтересах, потребах, мотивах, цілях, ідеалах соціального педагога;

- *моральні якості* – те, що засвоєно людиною і стало її рисою, яка належить тільки їй. До них відносяться: *засвоєні норми моралі*, які виражають загальнолюдські цінності у відношенні до людини, спілкування, соціально-педагогічної діяльності; *моральні почуття*: задоволення від повсякденного прояву моральності (поваги до людини та її гідності), бажання допомогти, підтримати у вирішенні будь-яких проблем соціально-педагогічної діяльності, своєї професійної діяльності, яка є моральною за своєю суттю; незадоволеність при невирішенні проблем людини, недотриманні моральних норм як соціальним педагогом, так і іншими. Вони проявляються в обов'язку, сумлінні та честі. Ці моральні почуття сприяють формуванню моральних навичок.

Комунікативні – властивість швидко та вірно будувати спілкування. До комунікативних якостей відносяться: *контактність у спілкуванні* – властивість входити у спілкування та забезпечувати

доцільну взаємодію; *сугестопедійність* – властивість до вербального та невербального домінування в процесі своєї професійної діяльності (навіювання словом, інтонацією, мімікою, жестами, діями). Така властивість має прояв у дійсному авторитеті соціального педагога, його особистості, володінні мистецтвом спілкування, переконанні пошуку варіантів, спонуканні до самореалізації.

Перцептивні – соціально-перцептивні якості – прийняття, розуміння, оцінка соціальних об'єктів, це властивість соціального педагога бачити та розуміти як свій внутрішній стан, так і стан інших. До них відносяться: *спостережливість* – бачення своїх особливостей та особливостей інших, динаміки їх прояву; *інтуїція* – властивість бачити взаємозв'язок прояву особливостей особистості та внутрішнього стану людини, її індивідуальних рис, перспектив їх зміни, можливості вирішення будь-яких проблем та доцільної активізації в самореалізації; *рефлексія* – уміння бачити себе очима іншої людини, свої недоліки і цілеспрямовано працювати над собою з самовдосконалення свого стану і вольовим зусиллям добиватися самоуправління у процесі професійної діяльності, спілкування, взаємодії; *соціально-педагогічне мислення* – властивість соціального педагога усвідомлено використовувати психолого-педагогічні знання в процесі професійної діяльності, свідомо вирішувати будь-які соціально-педагогічні ситуації; *уявлення* – властивість представляти свою поведінку та інших людей, динаміку їх змін. Воно дозволяє визначити доцільну поведінку та засоби вирішення проблем.

Емоційні – якості соціального педагога, які характеризують хвилювання спеціаліста, котрі він випробовує при зустрічі з соціальними проблемами людей у процесі роботи та які впливають на його професійну діяльність: *емоційна стійкість* – самоволодіння, здатність до саморегуляції; *емпатія* – здатність емоційно відгукатися на хвилювання іншого, співчувати йому в процесі взаємодії та спілкуванні.

Зовнішня сторона соціально-педагогічної культури соціального педагога – це прояв особистого досвіду в індивідуальному стилі його діяльності.

Індивідуальний стиль діяльності соціального педагога – це своєрідність індивідуального прояву професійної майстерності та техніки в процесі соціально-педагогічної діяльності і включає:

а) *прояв соціального педагога як особистості* спеціаліста-професіонала;

б) *моральний ідеал* соціального педагога у професійній діяльності – визначає сформовані у нього відношення та характер прояву в соціально-педагогічній діяльності;

в) *відношення соціального педагога до себе, дітей, колег, батьків*, своєї роботи з ними;

г) *своєрідність реалізації професійної майстерності* у процесі

діяльності через: реалізацію соціально-педагогічних технологій, методів та методик, засобів та прийомів; прояв педагогічної техніки соціального педагога; педагогічний такт та етика в процесі соціально-педагогічної діяльності, виконання етичних норм і правил; рівень досягнених результатів.

Реальна практика показує, що сферами прояву соціально-педагогічної культури є:

- *відношення до себе*, самопізнання, самопрояву (поведінки) у суспільстві інших людей (середовище життєдіяльності), самовдосконаленню;
- *відношення до інших людей*, спілкування, взаємодії, взаємовпливу, взаємодопомоги (сфера безпосереднього взаємозбагачення культур людей);
- *відношення до оточуючого середовища*, взаємодії з ним, його пізнання, раціональному та доцільному використанню у самовдосконаленні;
- *відношення до сім'ї*, її раціональної ролі і своєї в ній, діяльності з її зберігання та морального укріплення, розвитку культури сімейних взаємовідношень; вихованню дітей;
- *професійна діяльність*, яка пов'язана з роботою з людьми, відносинами з ними, спілкуванням, взаємодією, взаємовідношенням з колегами, дітьми та їх батьками у процесі соціально-педагогічної діяльності.

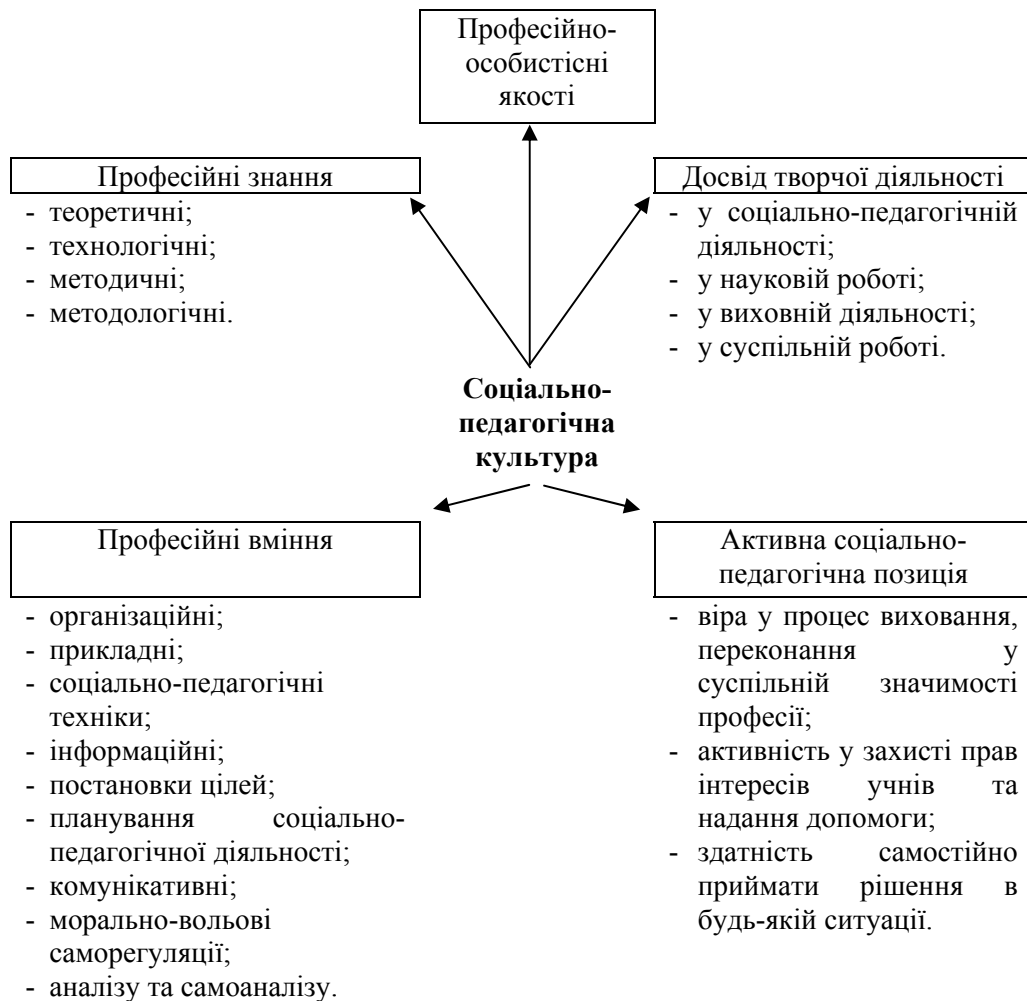
Типовими *формами прояву* зовнішньої соціально-педагогічної культури є:

- *природна, повсякденна*. Вона має місце у соціальних педагогів, для яких природність прояву в діяльності є нормою. Він однаковий у сім'ї, у спілкуванні з колегами, дітьми та їх батьками;
- *демонстраційна*. Вона характерна для соціальних педагогів, які у визначених ситуаціях намагаються показати себе іншими, ніж є. “Демонстраційна” діяльність у них має місце тоді, коли результат їх роботи може вплинути на кар'єру, коли вони хочуть продемонструвати свої вміння, майстерність та ін.;
- *ситуативна*. Вона має місце у соціальних педагогів, поведінка яких носить ситуативний характер. Така людина буває різною в залежності від середовища та його соціального статусу, який вона займає в ньому.

Соціально-педагогічна культура – це динамічна система цінностей, засобів діяльності і професійної поведінки соціального педагога. У якості компонентів визначаються: а) соціально-педагогічна позиція та особисті якості; б) професійні знання та культура мислення; в) професійні вміння та творчий характер соціально-педагогічної діяльності; г) саморегуляція особистості і культура професійної поведінки соціального педагога [1].

Структура соціально-педагогічної культури:

- інтереси та духовні потреби;
- саморегуляція;
- моральні якості;
- відношення до праці;
- спрямованість особистості;



Соціально-педагогічна робота як специфічний вид професійної діяльності поки що не так широко відома, популярна і престижна в нашій країні як у багатьох країнах Європи та Америки. Для того щоб вона дійсно зайняла у суспільстві та суспільної свідомості те місце на яке заслуговує у відповідності з своїм сенсом та змістом, результатами діяльності, необхідна довга, кропітлива робота. Не стільки декларації та закликання, скільки дійсні результати діяльності повинні демонструвати соціальну вагомість професії; не стільки офіційна інформація, скільки думки тих, хто отримав допомогу від соціального педагога стануть основою високого статусу професії у суспільстві. В цьому відношенні

професійна культура соціального педагога може стати одним з важливіших факторів створення професії як діяльності соціально необхідної, яка сприяє досягненню блага суспільством та кожною людиною.

Література

1. **Багдасарова С. К.** Психология и педагогика. – М. : ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2006. – 320 с.
2. **Беребешкина З. А.** Этика социального работника / Беребешкина З. А. – М. : ВЛАДОС, 1993. – 281 с.
3. **Грехнев В. С.** Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
4. **Етика ділового спілкування** : Курс лекцій / Т. К. Чмут, Л. Г. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осечинська. – К : МАУП, 2003. – 208 с.
5. **Медведева Г. П.** Профессионально-этические основы социальной работы : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. П. Медведева. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 272 с.
6. **Мишаткина Т. В.** Педагогическая этика : Учеб. пособие / Т. В. Мишаткина. – Ростов н/Д : Феникс ; Мн. : Тетра Системс, 2004. – 304 с.
7. **Словарь по социальной педагогике** : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
8. **Холостова Т. В.** Этическое воспитание / Т. В. Холостова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 210 с.
9. **Чернокозов И. И.** Профессиональная этика учителя / И. И. Чернокозов. – К. : Рад. шк., 1988. – 221 с.

In the article maintenance of professional culture of social teacher opens up, inlying and external its constituents, description of structural components is given.

УДК 37.013.42-058.862

В. О. Кратінова, Н. Б. Ларіонова

ДЕЯКІ ПИТАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ-СИРІТ В ПАТРОНАТНИХ СІМ'ЯХ

Пропонована стаття присвячена питанням генезису проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт; суті соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у патронатних сім'ях; особливостям сучасної патронатної сім'ї та проектуванню моделі соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт.

Зазначені питання складають суть проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у патронатних сім'ях.

Стисло їх схарактеризуємо.

Теоретичний аналіз проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт дає можливість виявити в історичному й сучасному контексті еволюцію уявлень про проблему, що розглядається, тенденції, особливості й динаміку. Застосування методу структуризації дозволяє скласти класифікацію періодів, підходів і напрямів, що й визначає адекватне розуміння сучасного стану проблеми й науково обґрунтовані перспективи подальшого розвитку [1].

Першим підходом до вирішення проблеми сирітства виступає *духовно-моральний підхід* (з VI століття), який забезпечував ціннісне ставлення до дитини як істоти, створеної Богом; з боку дитини – вдячне ставлення до всиновлювачів як слуг Господніх, що забезпечувало духовне виховання сироти і його матеріальну підтримку. Такий підхід представлений у роботах Ф. Брокгауза, І. Ефрона та ін. У філософських антропологіях Нового часу актуалізується *романтичний підхід* до сирітства, коли мотивація всиновлення, прийняття дитини під опіку, стає орієнтованою на іманентні інтереси, сирітство романтизується після появи оповідань Ч. Діккенса та ін. З 1715 р. визначається *диференційований підхід*, який передбачає ставлення до дітей-сиріт як до особливої соціальної групи, а виховання й навчання особистості вимагає вибудовування індивідуальних планів, що базувались на прикладній практичній діяльності. Дослідженнями в цій галузі займалися І. Бецкой, А. Барсов, Ф. Салтиков та ін.

Оскільки найпершою проблемою стає підтримка біологічного існування дитини та знаходження її місця в суспільстві, окреслюється *біосоціальний підхід* до проблеми сирітства, що відображається в появі у другій половині XIX – початку XX століття інституту піклування неповнолітніх.

У 30-40 рр. XIX ст. обґрунтувався *освітньо-розвивальний підхід* до сирітства (Е. Гугель, В. Одоєвський), проте недоліки в організації навчально-виховної роботи, висока смертність дітей, палична дисципліна, відсутність обліку індивідуальності й активності дитини призвели до визнання притулків застарілим типом виховних закладів для дітей-сиріт, які не відповідають потребам у вихованні дітей. У вирішенні цієї проблеми намітився *адаптивний підхід*, який передбачав знаходження оптимальних педагогічних умов для соціалізації дітей-сиріт (у кінці XIX – на початку XX ст.).

Основним підходом з 1917 р. до сучасності виступає *соціокультурний*, що передбачає взаємозв'язок історичного розвитку держави, культури особистості і ставлення до дітей-сиріт й організує взаємодію з ними (Я. Корчак, А. Макаренко, С. Шацький та ін.).

Проведений історико-педагогічний аналіз дозволяє виділити такі форми улаштування дітей-сиріт і дітей, що залишились без опіки батьків: „Годування” – ”мирську допомогу”, коли сироту підтримувала громада; монастирські притулки для піклування про незаконнонароджених дітей;

казенні притулки для „засорних малюків”; притулки міських опікунств і церковних громад; дитячі будинки; закриті дитячі колонії і трудкомуні; школи-інтернати; дитячі будинки сімейного типу; „дитячі села”.

Патронатне виховання є більш гнучким порівняно з вищеназваними формами сімейного устрою неповнолітніх різних категорій, що опинились у важких життєвих ситуаціях.

Для ефективної організації соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у патронатних сім'ях повинен бути врахований історичний досвід і обраний як основоположний соціокультурний підхід до сирітства. Важливим етапом теоретичного пошуку вирішення проблеми виступає звернення до понятійного апарату дослідження. На сьогодні в офіційних документах, у багатьох дослідженнях фігурують такі поняття, як діти-сироти; діти, що залишились без опіки батьків; соціально й педагогічно занедбані неповнолітні; діти „групи ризику”; кинуті, або залишені діти; безпритульні діти; бездоглядні. Зміст роботи з дітьми-сиротами, надання їм соціальної допомоги визначається пріоритетними напрямками державної політики, коли, згідно зі змістом офіційних документів, основними пріоритетами в соціальному захисті дитинства є: усиновлення (удочеріння) дитини; прийомна сім'я (патронат); виховання в закладах для дітей-сиріт і дітей, які залишились без опіки батьків.

На основі теоретичного аналізу літератури й нормативно правових актів необхідно розглядати патронатну сім'ю за договором уповноваженого органу з особами, які брали на себе обов'язки вихователя.

Вивчення науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми виявляє широке використання понять „соціальний захист дитинства”, „соціально-педагогічна підтримка”. Підтримка – поняття, широко використовуване зараз у різних сферах соціального життя. Воно застосовується філософами, психологами, соціологами, валеологами, представниками медицини. Велику увагу проблемі підтримки приділяють педагоги. В останні роки формуються нові галузі педагогічного знання на основі результатів теоретичного і прикладного аспектів підтримки: педагогіка підтримки, педагогіка підтримки ініціатив молоді та ін. [2]. У зарубіжних дослідженнях проблема педагогічної підтримки позначалась такими термінами: „pastoral care” (пасторське піклування), „personal and social education” (курс особистісної й соціальної освіти), „pedagogical support” (педагогічна підтримка), „tutoring” (опікунство).

Визначення цілей цієї педагогічної діяльності було достатньо різноманітним: формування індивідуальної самостійності дитини (Е. Борнеманн); вирішення проблем дітей, що виникають у процесі розвитку особистості (К. Молленгауер), моральне виховання, навчання піклування через самопізнання (Н. Ноддінгс), моделювання соціальних ситуацій і тренінг позитивної поведінки (Р. Чарней). Роль педагога

полягає в тому, щоб допомогти дитині усвідомити себе, навчитися піклуватися й любити інших, приймати піклування про себе.

Теоретичне узагальнення визначень соціально-педагогічної підтримки дозволяє виявити такі аспекти її розгляду: педагогічна діяльність, принцип, м'яка педагогічна технологія, процес. У зв'язку з цим можна визначити *соціально-педагогічну підтримку дітей-сиріт у патронатних сім'ях* як особливий вид соціально-педагогічної діяльності, яка спрямована на виявлення, визначення й вирішення проблем дітей-сиріт через організацію проживання дитиною позитивних, емоційно забарвлених ситуацій зразків поведінки у спілкуванні й діяльності, адаптація до умов проживання в сім'ї, відновлення втрачених цінностей сім'ї.

Зазначена дефініція, на наш погляд, відображає сучасні теоретичні основи соціально-педагогічної підтримки і пріоритетні напрями її подальшого розвитку (С. Харченко, С. Савченко, І. Зверева, А. Капська).

- соціально-педагогічна підтримка патронатних сімей з дітьми-сиротами є напрямком державної соціальної політики, відображає її педагогічну складову, що базується на інтеграції виховних ресурсів інститутів соціуму й націлена на врахування та реалізацію потреб сім'ї як найважливішого інституту виховання й соціалізації;

- суть феномена, що розглядається, полягає в захисті патронатної сім'ї від деформуючих чинників зовнішнього середовища й допомоги їй у самостійному вирішенні соціально-педагогічних проблем, відновленні й розвитку її внутрішнього потенціалу на основі об'єднання зусиль і ресурсів самої сім'ї й соціальних інститутів, що мають потенціал педагогічного впливу;

- предметом соціально-педагогічної підтримки патронатних сімей з дітьми-сиротами є її внутрішній потенціал, спрямований на вирішення соціально обумовлених педагогічних проблем сім'ї, дестабілізуючих її функціонування як інституту виховання;

- зміст соціально-педагогічної підтримки визначається сукупністю соціально-педагогічних проблем сім'ї, що виникають при взаємодії сім'ї з соціумом і пов'язані з вихованням і соціалізацією дітей;

- методологічними характеристиками соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у патронатних сім'ях як феномена соціальної взаємодії є: різнобічність (взаємодія декількох взаємопов'язаних сторін, що знаходяться у відношеннях причини й слідства; та чи інша сторона є і причиною, і слідством одночасного зворотного впливу іншої сторони); різноманітність видів (взаємодія включає в себе зовнішні і внутрішні, прямі й опосередковані різноманітні зв'язки сім'ї); взаємозв'язок суб'єкта й об'єкта (одночасні ролі сім'ї як об'єкта і як суб'єкта соціально-педагогічної підтримки); обумовленість цінностями й потребами (типізація моделей цінностей, очікувань і потреб сім'ї у сфері

соціальної взаємодії на рівнях „сім'я – держава”, „сім'я – суспільство”, „сім'я – сім'я”); рольові форми (взаємні впливи соціального середовища на сім'ю, що має дітей-сиріт, і вплив цієї сім'ї на навколишнє соціальне середовище); дуалістичність (направленість на захист і допомогу у вирішенні життєвих колізій сім'ї, пов'язаних із вихованням дітей, інтеграцією їх у соціум); подієвість соціально-педагогічної підтримки в рамках багатоманітних соціально-педагогічних ситуацій, у яких у різний час перебуває сім'я з дітьми;

- соціально-педагогічна підтримка відображає процес нелінійної, суб'єкт-суб'єктної, об'єкт-об'єктної й суб'єкт-об'єктної динамічної соціально-педагогічної взаємодії сімей, що мають дітей, із соціумом їх життєдіяльності (у цій взаємодії сім'я з дітьми є одночасно суб'єктом й об'єктом цього виду підтримки);

- мета соціально-педагогічної підтримки дуалістична: якщо сім'я зберігає активність і самостійність у вирішенні власних проблем, то головною метою соціально-педагогічної підтримки стає зміцнення й розвиток її внутрішнього потенціалу при реалізації стратегії допомоги її внутрішнім зусиллям у переборенні дезорганізуючих чинників зовнішнього середовища; якщо сім'я втрачає самостійність і пасивна у вирішенні власних проблем, то реалізується стратегія захисту сім'ї, а основною метою соціально-педагогічної підтримки виступає відновлення її внутрішнього потенціалу, що забезпечує функціонування сім'ї як інституту виховання й соціалізації;

- мета і стратегії підтримки обумовлені конкретною соціально-педагогічною ситуацією сім'ї, що інтегрує суперечності й проблеми, пов'язані з вихованням дітей, де основними, базовими структурними елементами такої ситуації є: конкретні проблеми сім'ї, причини їх виникнення, форми і сфери прояву; ієрархія цих сфер за ступенем виразу проблем, що виникли; характер взаємозв'язку інститутів соціуму й сім'ї, що впливає на виникнення, розвиток і вирішення ситуації, що склалася;

- сукупність соціально-педагогічних ситуацій сімей з дітьми може бути класифікована на основі висновку синергетики про нерівноваги (стійкості – нестійкості) різних середовищ (у тому числі й соціального) у дві вагомні групи: ситуації стійкої соціальної рівноваги й ситуації стійкої соціальної нерівноваги, що вимагають різні стратегії соціально-педагогічної підтримки сімей з дітьми (конкретні задачі підтримки в рамках тієї чи іншої стратегії визначаються специфічним змістом проблем сімей з дітьми, характерних для тієї чи іншої соціально-педагогічної ситуації).

Наведена вище дефініція соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у патронатних сім'ях також адекватно узгоджується і з сучасними теоретичними поглядами на сім'ю як на інститут соціального

виховання особистості, її соціалізації й соціального розвитку (Г. Лактіонова, В. Костів, С. Хлебик та ін.).

Суть цих поглядів зводиться до того, що сучасна сім'я є складним і багатоплановим феноменом, базовим соціальним інститутом виховання й соціалізації зростаючих поколінь, підготовки їх до самостійного життя й інтеграції в суспільство. Як мала соціальна група сім'я характеризується внутрішньою життєдіяльністю, стосунками між подружжям, батьками й дітьми, що динамічно змінюються, активною взаємодією із соціумом. Завдяки своєму потужному гуманістично-виховному потенціалу сім'я на патронатній основі є адекватним способом виховання й соціалізації дітей-сиріт у сучасному суспільстві.

Разом з тим, сьогодні держава зосередила зусилля головним чином на стимулюванні демографічної функції сім'ї. При цьому панівними є економічні заходи, орієнтовані на забезпечення матеріальних потреб сім'ї з дітьми. Інші ж функції й потреби, перш за все пов'язані з вихованням і розвитком дітей у нових соціокультурних умовах, багато в чому випадають з поля діяльності держави. Традиційно цими проблемами займається система освіти, проте її реальна допомога сім'ї у вихованні дітей, що визначається рамками відомчої компетенції, недостатня. Досить слабо з цією метою використовуються можливості інших інститутів соціуму, що мають потенціал педагогічного впливу. Часто застосовувані заходи підтримки сім'ї мають характер „доганяючої дії” і спрямовані перш за все на переборення негативних наслідків сімейного виховання, а не на своєчасне їх попередження і профілактику неблагополуччя дітей у сім'ї.

Це, у свою чергу, обумовлює такі суперечності:

- між вимогами сучасного суспільства до соціального захисту дитинства й реальним станом соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт;
- між традиційними уявленнями про систему виховання дітей-сиріт і недостатньою розробленістю в педагогіці теоретичних основ щодо використання потенційних виховних можливостей патронатної сім'ї;
- між потребами в ефективній організації соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у патронатній сім'ї й недостатньою розробленістю технології цього процесу.

Ці суперечності актуалізують науковий пошук відповіді на питання теоретичного обґрунтування й методичного забезпечення процесу повернення дітей-сиріт у сім'ю й адекватного соціально-педагогічного забезпечення ефективної адаптації дитини в патронатній сім'ї.

Оскільки виховання в сім'ї виступає стратегією держави, то розташування дитини в патронатну сім'ю має правові основи, більше того, існує досвід зарубіжних колег щодо влаштування дитини у

фостерну сім'ю, проте специфіка національного устрою й характеру особливостей освітньо-виховної системи в Україні не дозволяє повною мірою перейняти їх досвід, потребує розробки спеціальних методів і технологій супроводу дітей-сиріт у патронатних сім'ях.

При розробці методик і технологій соціально-педагогічної підтримки, як показують дослідження в галузі соціології [3; 4], принципове значення має проектна модель соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у патронатних сім'ях.

Наведемо приклад такої моделі.

Проектна модель соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у патронатних сім'ях складається з таких модулів:

- цільовий, який включає актуалізацію досліджуваної проблеми визначення мети й задач діяльності соціального педагога з організації ефективної соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у патронатних сім'ях відповідно до соціального замовлення суспільства;

- концептуальний модуль орієнтує на теоретичні і практичні дослідження в галузі окресленої проблеми: інтеграція комплексного й аксіологічного підходу, принципи соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у патронатних сім'ях: орієнтація на позитив у поведінці й характері дітей, соціальна адекватність виховання, індивідуалізація виховання дітей-сиріт, соціальне гартування дітей;

- модуль взаємодії передбачає багатометодні дії спеціаліста з соціальної роботи, де взаємодіючими сторонами при такому підході виступають діти, сім'я, педагоги, школа, дитячий садок, заклади культури і спорту, заклади додаткової освіти, заклади соціального захисту, релігійні організації, заклади охорони здоров'я, заклади дозвілля, вищі навчальні заклади тощо. Взаємодія здійснюється на декількох рівнях: дитина, зміст патронажної роботи, методи патронажу, організація, межі соціальної роботи, тривалість роботи, кадрове забезпечення діяльності системи соціально-педагогічної підтримки, визначення кола осіб, які беруть участь у взаємодії;

- змістовний модуль складається зі студій: „Я-Батько”, „Я-Дитина” й діагностичної програми, що дозволяє відслідковувати ефективність здійснюваної соціально-педагогічної підтримки. Студію „Я-Батько” організують педагоги і психологи у школах-інтернатах і дитячих домах для батьків фостерних і патронатних сімей; її метою є розвиток готовності батьків до ефективної комунікації з дітьми. Студія „Я-Дитина” організована для дітей з дитячих будинків і шкіл-інтернатів, її метою є підготовка дитини до рольових відносин у сім'ї: син, дочка, брат, сестра, онук, онука та ін.;

- діяльнісний модуль представлений педагогічними умовами: адаптація дитини до нового соціально-культурного середовища (виділення адаптаційного потенціалу, ознак адаптації, рівнів, критеріїв, чинників адаптації; виявлення таких напрямів адаптації дітей-сиріт у

патронатних сім'ях: адаптація до взаємостосунків у сім'ї; адаптація до побутових умов; адаптація до сімейного дозвілля та ін.); організація взаємодії батьків, дітей і соціального педагога (успіх досягається за рахунок того, що встановлюються певні зв'язки між діяльністю спеціалістів різного профілю, орієнтованою на одну й ту саму дитину, батьків і бажання самої дитини мати сім'ю. Виділяються аспекти взаємозв'язку: інформація, узгодження, спільна діяльність, взаємодопомога, запитання батьків, підвищення педагогічної культури тощо); ініціювання самоорганізації й самоконтролю в поведінці дитини (показником сімейної соціалізації є копіювання дітьми моделей поведінки дорослих, ситуацій-зразків).

У результативному модулі представлені критерії, рівні й результат соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у патронатних сім'ях. Проектна модель спрямована на конкретний результат: ефективність соціально-педагогічної підтримки дітей-сиріт у патронатній сім'ї, гармонійний фізіологічний, психологічний і соціальний розвиток особистості дитини.

Насамкінець констатуємо, що основними напрямками розвитку соціально-педагогічної підтримки сімей з прийомними дітьми є: інституціоналізація як процес визначення й закріплення соціальних норм, правил, статусів і ролей, приведення їх у систему, що сприяє задоволенню суспільної потреби в підтримці сім'ї, що має прийомних дітей; моделювання, здійснюване шляхом видозміни другорядних структурних елементів соціально-педагогічної підтримки патронатних сімей при збереженні як основи її мети і змісту, які реалізуються різними закладами соціальної сфери у процесі різноманітних видів діяльності; професіоналізація, що передбачає подальше становлення цього виду підтримки на основі розвитку професійної компетентності всіх суб'єктів, які беруть участь у ній, включаючи професіоналізацію соціальних служб, що здійснюють соціально-педагогічну підтримку, а також підготовку спеціалістів, самої сім'ї й кожного її члена до успішної взаємодії з інститутами соціуму, до вирішення проблем внутрішньосімейної життєдіяльності, пов'язаних з вихованням і соціалізацією зростаючого покоління.

Література

- 1. Тюптя Л. Т.** Соціальна робота: теорія і практика / Л. Т. Тюптя, І. Б. Іванова. – К. : Знання, 2008. – 574 с.
- 2. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.
- 3. Курбатов В. И.** Социальное проектирование / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 416 с.
- 4. Шахрай В.М.** Технології соціальної роботи / В. М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

Here the questions of genesis of socio-pedagogical support of children-orphans are discussed, essences of socio-pedagogical support of children-orphans in the home-nursing families, features of modern home-nursing family and planning of socio-pedagogical support model of children-orphans.

УДК 54:378.141

Л. Н. Крючок, С. В. Роман

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Актуальная в мировом сообществе проблема ухудшения качества среды обитания человека настолько сложна и многогранна, что заставляет комплексно подходить к ее решению и направлять усилия на формирование у людей экологической культуры, культуры здорового образа жизни как формы регуляции взаимодействия человека с природой и условие выживания в период всеобщей техногенности общества.

Важной составной частью этого комплекса является школьное образование, где изучение естественных дисциплин играет ведущую роль. Этот этап отличается большой временной протяженностью, осознанностью многих действий и поступков учащихся, особой ролью в формировании мировоззрения и становления личности. Динамика изучения взаимодействия человека и природы в школьных дисциплинах определяется тесной связью биологического и психического развития учащихся. Знание закономерностей формирования экологического сознания дает возможность адекватно организовать педагогический процесс. При этом в каждом школьном предмете последовательность изучения взаимодействия общества и природы может быть представлена так: на первом этапе формируется необходимость, стремление и интерес к изучению объектов и явлений живой природы; на втором – проблема рассматривается как следствие реальных противоречий между обществом и живой природой; на третьем – происходит осмысление исторических причин возникновения современных экологических проблем и рассмотрение направлений их решения на основе международного сотрудничества; на четвертом – осуществляется раскрытие научных основ оптимизации взаимодействия человека и общества с экологическими системами на базе идей охраны природы; на пятом – организуется деятельность школьников, направленная на овладение нормами и правилами поведения в природной среде, здорового образа жизни и экологической культуры [1–3].

Проблеме экологического образования на разных его этапах – начальная, основная, старшая школа – посвящено ряд методических работ, где освещены вопросы, связанные с целенаправленной работой над системой экологических понятий при изучении школьного курса химии, использованием разных организационных форм, методических приемов, средств формирования экологических знаний, а также знаний о современных технологиях производства и влиянию деятельности человека на определенные экосистемы и биосферы в целом [4; 5].

На наш взгляд, для успешной реализации концепции экологического образования и воспитания этого недостаточно. Необходимы, с одной стороны, ряд организационных и методических условий, направленных на экологизацию учебно-воспитательного процесса на всех ступенях образования на междисциплинарной и внутридисциплинарной основе, с другой стороны, подготовка высококвалифицированных учителей, владеющих специальными знаниями, умениями и навыками, осознающих глобальность проблемы и способных к реализации разных аспектов природоохранного образования и воспитания.

Подготовка студентов направления «Химия» к работе в средних учебных заведениях разного уровня аккредитации предполагает формирование у них профессиональных знаний, умений и навыков как специалистов в области химии, так и специалистов в области химического образования, то есть учительских по проведению работы, имеющей экологическую направленность, где принципы безотходной технологии являются важной составляющей. В этой связи превращение химического кабинета школы из загрязнителя окружающей среды в центр экологического всеобуча и воспитания школьников является одной из важных учебно-воспитательных задач учителя химии.

Такая постановка вопроса требует значительных усилий учителя химии по переоборудованию химического кабинета, переходу на новую организацию как урочной, так и внеурочной работы. Химические знания и эксперимент в данной работе помогут развить практические умения учащихся, которые в будущем, став взрослыми, не спасуют перед экологическими проблемами, а, наоборот, попытаются так организовать свой быт, трудовую деятельность, чтобы жить в согласии с природой, не нарушая ее законов.

Именно так мы видим перспективы развития ряда профессиональных качеств учителя химии и считаем, что только системная работа по формированию умений и навыков экологического образования и воспитания у студентов может привести к желаемому результату.

На кафедре химии и биохимии Луганского национального университета имени Тараса Шевченко в связи с разработанной концепцией экологического образования будущих учителей химии были

переработаны учебные программы химических и методических курсов так, чтобы экологическая составляющая была обязательной частью целого, а не частным вопросом для обсуждения на семинарском занятии. В частности, в курсы неорганической, органической и биологической химий к основным темам включены теоретические и практические задания, направленные на глубокое изучение физиологического действия неорганических и органических веществ на человека и окружающую среду, способы работы с химическими реактивами и правила защиты, техники безопасности при работе с ними. Однако, целенаправленная работа по данной проблеме требует обобщения в завершающих курсах, носящих систематизирующий, интегрированный характер, в основе которых лежит практическая деятельность студентов.

Так, например, спецкурс «Химия и охрана окружающей среды» для студентов направления подготовки «Химия» по своему содержанию отвечает логике вузовских курсов химии, имеет междисциплинарный характер и практическую направленность. В программу спецкурса включены вопросы экологии, охраны природы и агрохимии. Их рассмотрение во взаимосвязи с химическим содержанием позволяет сформировать представление о причинах, масштабах и последствиях антропогенного воздействия на природную среду, о мерах ее защиты и восстановления, о перспективных направлениях химической науки в решении ряда экологических проблем. В этом спецкурсе очень важен методически грамотно организованный лабораторный практикум, в ходе которого формируются умения самостоятельной работы над экспериментом в контексте экологической целесообразности. На таких занятиях студенты выполняют работы по анализу природных объектов и промышленных форм при помощи современных химических и физико-химических методов анализа.

Для отработки специальных для учителя химии умений и навыков экологического обучения и воспитания учащихся в практикум включены задания, направленные на выработку умений по уничтожению избытка веществ и отходов эксперимента, приготовление и использование адсорбента для уборки пролитой жидкости или рассыпанного химического вещества, уничтожение веществ, находящихся в сосудах без этикеток, а также задания, предполагающие выработку приемов работы учителя химии по раскрытию природоохранного аспекта химического эксперимента [6–8].

Для организации работы студентов на занятиях лабораторного практикума нами составлены методические указания [9]. Они содержат инструкции по технике выполнения соответствующих операций, справочные таблицы с перечнем неорганических и органических веществ, используемых в школьном химическом кабинете, и указанием правил работы с ними, способами уборки и уничтожения избытка

реактивов или отходов эксперимента, а также задания для самостоятельной работы.

Например, для выполнения практической работы по уборке разлитых веществ (10%-ного раствора ацетатной кислоты, 5%-ного раствора натрий гидроксида, ацетона, глицерина) рекомендуется приготовить адсорбент с учетом свойств разлитых веществ из следующих компонентов: песка, натрий гидрогенкарбоната, глины, боратной кислоты, кальций карбоната (мела). Для выполнения задания студенты сначала выясняют физико-химические свойства компонентов адсорбента, а затем готовят четыре состава адсорбента с целью изучения эффективности их нейтрализующего действия: состав №1 – песок, натрий гидрогенкарбонат, глина, боратная кислота; состав №2 – песок, натрий гидрогенкарбонат, боратная кислота; состав №3 – песок, кальций карбонат, глина, боратная кислота; состав №4 – песок, кальций карбонат, боратная кислота.

Для выполнения практической работы по уборке рассыпанных веществ (серы, кальций гидроксида, медного купороса, бензойной кислоты) рекомендуется изучить справочные таблицы по работе с реактивами, представленные в методических указаниях [9], а затем приступить к выполнению работы.

В содержание инструкции к практической работе «Методы и приемы работы учителя химии по раскрытию природоохранного аспекта химического эксперимента» мы включили общие принципы переработки отходов, которые имеют место в промышленном масштабе: нейтрализация кислот и щелочей; сохранение, накапливание и повторное восстановление соединений, содержащих драгоценные металлы (серебро, золото, платину); перевод растворимых веществ в нерастворимые, которые гораздо более безопасны, если только не находятся в пылевидном состоянии на воздухе; перевод соединений, обладающих токсическими (ядовитыми) свойствами, в безвредные вещества; перевод нерастворимых, но неустойчивых соединений в более устойчивые формы; использование отходов одного производства в качестве исходных продуктов для другого [5].

Принципы безотходной технологии, являясь важной стороной природоохранного воспитания, могут быть реализованы непосредственно на уроках химии, в частности при проведении практических работ. Мы убеждены, что только включение этапа переработки отходов школьного химического эксперимента в качестве равноправного и неотъемлемого компонента во все без исключения школьные опыты позволит приобщить ученика к защите окружающей среды. Так, например, в практическую работу по решению экспериментальных задач по теме «Основные классы неорганических соединений» рекомендуется включить инструктивную карточку о переработке отходов веществ на каждый опыт, а в отчете к работе дать

объяснение способа переработки отходов данного эксперимента в сравнении с аналогичными способами переработки подобных веществ в промышленности. Приведем примеры некоторых таких заданий.

Пример 1. Опытным путем доказать наличие следующих веществ в трех пробирках: калий хлорида, калий гидроксида, хлоридной кислоты.

Решение. Испытывают реакцию среды растворов веществ с помощью индикатора лакмуса. В целях защиты окружающей среды растворы, содержащие кислоты и щелочи, нейтрализуют. В нашем случае достаточно слить вместе растворы кислоты и щелочи. В результате проведения этой реакции образуются безвредные калий хлорид (калийное удобрение) и вода (нейтральное вещество).

Пример 2. Осуществить следующее превращение: феррум (III) сульфат \rightarrow феррум (III) оксид.

Решение. На раствор соли действуют щелочью. Полученный осадок гидроксида отфильтровывают и прокаливают. Эти превращения сами по себе представляют пример ликвидации растворимых веществ (ионы которых могут быть токсичными). Сначала их переводят в нерастворимое соединение, а затем полезно превратить их в более устойчивое (в нашем случае – это феррум (III) оксид, или красный железняк).

Пример 3. Даны кальций оксид и цинк оксид. Определите каждое вещество.

Решение. Добавляют к исследуемым веществам воду, перемешивают содержимое пробирок. Далее испытывают индикатором жидкости над веществами на присутствие щелочи. Один из принципов безотходности заключается в использовании отходов одного производства в других процессах. В нашем случае полученный раствор кальций гидроксида можно использовать для выполнения задания по осуществлению превращения: кальций гидроксид \rightarrow кальций карбонат \rightarrow кальций хлорид. Нерастворимые же вещества, в частности цинк оксид, безвредны, если они не находятся в виде пыли в воздухе.

Кроме составления собственных примеров, студентам рекомендуется также проанализировать содержание химических экспериментов с 7 по 11 класс на предмет закрепления у учащихся навыков утилизации отходов и продуктов реакций и иллюстрации указанных выше принципов.

Практическая работа по раскрытию природоохранного аспекта химического эксперимента находит свое продолжение в профессионально-ориентированной на учительскую деятельность дисциплине «Методика преподавания химии», где студенты составляют методические разработки практических работ школьного курса химии, содержащие задания для учащихся по уничтожению отходов и продуктов реакций.

Для повышения продуктивности в работе, организации поисковой деятельности, стимуляции творческой инициативы студентов работу проводим по группам из 4–5 человек, которые готовят к защите свои проекты по организации и проведению практических работ школьного курса химии. Такие разработки содержат дидактический материал для школьников, рекомендации относительно оформления экспериментальных опытов учащимися и возможные варианты организации обсуждения на уроках по химии результатов проведенных практических работ.

Таким образом, только системная, целенаправленная работа и содержательного, и процессуального характера по подготовке высококвалифицированных учителей химии позволит успешно решать современные задачи экологического образования, формирования экологической культуры студентов и учащихся.

Литература

- 1. Коденко Я.** Формування особистості учня засобами екології / Я. Коденко // Біологія та хімія в шк. – 1999. – №6. – С. 7 – 11.
- 2. Колонькова О.** Використання нових методик екологічного виховання старшокласників / О. Колонькова // Біологія та хімія в шк. – 2002. – №5. – С. 37 – 40.
- 3. Табуева Э. М.** Экологическое образование как фактор формирования потенциала личности / Э. М. Табуева // Химия в шк. – 2004. – №5. – С. 18 – 21.
- 4. Колесников В. И.** Экологическое образование учащихся в процессе школьного химического эксперимента / В. И. Колесников // Химия в шк. – 1991. – №5. – С. 52 – 53.
- 5. Колесников В. И.** Природоохранный аспект химического эксперимента / В. И. Колесников, Н. И. Ковалевская, И. В. Колесникова // Химия в шк. – 1991. – №6. – С. 52 – 54.
- 6. Семенов А. С.** Справочные таблицы по работе с реактивами / А. С. Семенов // Химия в шк. – 1991. – № 1. – С. 42 – 47; № 2. – С. 37 – 44.
- 7. Семенов А. С.** Как приготовить и использовать адсорбент для уборки пролитой жидкости / А. С. Семенов, Н. Е. Солодько, С. В. Филиппова // Химия в шк. – 1990. – № 6. – С. 56 – 57.
- 8. Семенов А. С.** Об уничтожении веществ, находящихся в сосудах без этикеток / А. С. Семенов, В. А. Попов // Химия в шк. – 1980. – №3. – С. 46 – 47.
- 9. Руженко-Мізовцова Н. О.** Хімія та охорона навколишнього середовища: Лабораторний практикум (для студентів факультету природничих наук напряму підготовки «Хімія») / Н. О. Руженко-Мізовцова, С. В. Роман, Л. М. Крючок. – Луганськ: Держ. заклад «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2008. – 54 с.

In the article the method of forming of skills of safe vital functions is considered for students in the process of study of chemical and methodical disciplines.

І. С. Кутнякова

РОЗВИТОК СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАХИСТУ СІМ'Ї В 20-30 РР. ХХ СТОЛІТТЯ В УКРАЇНІ

У сучасному суспільстві родина і родинне виховання терплять суттєві труднощі з цілого ряду причин: родина стурбована прогресуючою інфляцією, безробіттям, недостатнім заробітком, збільшується небезпечна тенденція самовдосконалення багатьох батьків від виховання власних дітей; зростає кількість розлучень, позашлюбних дітей; руйнується традиційна структура родини (збільшення кількості неповних, материнських, альтернативних, маргінальних сімей); змінюються старі, загальноприйняті норми поведінки, характер подружніх стосунків, взаємовідносини між батьками й дітьми, ставлення до виховання.

Родина – складний цілісний організм, який може існувати тільки в певній системі стосунків. Деякі батьки не бажають чути поради від інших, покладаючись лише на власні можливості, висловлюють недовіру освітньому закладу через негативний вплив процесу навчання на здоров'я дитини та незадовільну якість навчання. У той же час багато батьків неможливо подолати труднощі, які виникають, власними силами.

В зв'язку з загостренням положення сім'ї зросла необхідність пошуку найбільш ефективних способів рішення даної проблеми. Велику допомогу може зробити вивчення аналогічних явищ в минулому та використання досвіду, накопиченого в минулі періоди. Саме 1920 – 1930-й р. в історії країни являються періодом становлення та розвитку системи соціально-педагогічного захисту сім'ї та дитини.

Метою даної статті полягає в тому, щоб виявити специфіку і тенденції розвитку теорії й практики соціально-педагогічного захисту сім'ї в Україні у 20-х – 30-х роках ХХ століття.

Виходячи з мети, ми поставили такі завдання:

- на підставі аналізу соціологічної, соціально-педагогічної літератури розкрити сутність соціально-педагогічного захисту сім'ї;
- виявити особливості і тенденції розвитку системи соціально-педагогічного захисту сім'ї в досліджуваний період.

У довідкових виданнях і словниках поняття «соціальний захист» має дуже широкий спектр вживання. Для соціальної роботи важливі такі значення даного поняття:

- це гарантії допомоги, надані державою, а так само частками організаціями всьому населенню або, що частіше, що бідує в допомозі категоріям: самотнім матерям, багатодітним родинам, родинам соціального ризику, пенсіонерам, інвалідам;

- діяльність держави по втіленню в життя цілей і пріоритетних завдань соціальної політики, по реалізації сукупності законодавчо закріплених економічних, правових і соціальних гарантій, що забезпечують кожному члену суспільства дотримання найважливіших соціальних прав;

- комплекс цілеспрямованих конкретних заходів економічного, правового й організаційного характеру для підтримки найбільш уразливих верств населення.

Визначення поняття «Педагогічний захист» з наукової точки зору розроблене співробітником Інституту педагогічних інновацій РАО А. Івановим. Під педагогічним захистом він пропонує розуміти «систему педагогічних дій, що забезпечують фізичну, психічну й етично-психологічну безпеку окремого суб'єкта (вихованця) в освітньому процесі, відстоювання його інтересів і прав, створення матеріальних й етичних умов для вільного розвитку його духовних і фізичних сил» [1, с. 53].

На розвиток ідеї соціально-педагогічного захисту сім'ї і дитини в зарубіжній педагогіці зробили великий вплив педагогічні ідеї І. Песталоцці, Р. Оуена, які бачили необхідність зв'язку школи з оточуючим середовищем, захисту дитини від несприятливих чинників розвитку.

Розвиток ідеї соціально-педагогічного захисту сім'ї і дитини в нашій країні також має свою історію. Її витoki ми знаходимо в багатовіковій масовій практиці виховання: народній педагогіці, ідеях народництва й гуманізму, добродійності, які знайшли свій вираз в працях П. Кропоткіна, Н. Пирогова, А. Макаренка, К. Ушинського, В. Сухомлинського, С. Шацького й ін. Практичний досвід роботи цих педагогів з захисту дитини, допомоги сім'ї свідчить про живучість українських традицій гуманістичної педагогіки, як найповніше виражених у педагогіці співробітництва. Слід відмітити, що найбільша кількість сучасних історико-педагогічних досліджень, у яких розкривається зміст провідних педагогічних категорій та понять, охоплює період 1920-1930 рр. Про це свідчить тематика дисертацій, зокрема таких як: Г. Вашенка (з'ясовано загальні закономірності виховної роботи з контингентом соціально не захищених дітей і підлітків, виявлено причини безпритульності); досвід педагогічної роботи установ соціального виховання, державних структур і громадських організацій відбито в дослідженнях В. Виноградової-Бондаренко, Ф. Іванова, С. Коваленко, С. Сумного, С. Чеха та ін.; історію подолання безпритульності в Україні висвітлено в працях О. Гусака, І. Діптан, А. Зінченко, І. Коренєва, В. Чуб. Психологічні основи проблеми досліджували Л. Виготський, А. Залкінд; соціально-правовий захист неповнолітніх – М. Гернет, В. Рубінштейн. Максимович О., Ковальчук Л. розглядали теоретичні та практичні особливості виховання

дітей із неповних сімей; проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту, в Україні висвітлено в працях Янченко Т; історико-педагогічний аналіз окремих напрямків соціального виховання в сім'ї та школі (В. Беляєв, Л. Ваховський, Б. Горячев) Проблеми національного виховання у школі, сім'ї висвітлюються у наукових публікаціях Т. Алексеєнко, І. Бежа, В. Болгаріної, Ю. Гапона, П. Ігнатенко, В. Постового, О. Савченко, О. Сухомлинської, Ю. Терещенка та ін.

Після громадянської війни народна освіта в Україні перебувала в тяжкому стані. Загальна економічна криза і голод, що в 1921 р. охопив південні губернії України, призвели до значного скорочення мережі культосвітніх установ. Кількість безпритульних дітей, сиріт і напівсиріт на той час досягла 1,5 мільйона. В умовах нової економічної політики (непу) школи були переведені на госпрозрахунок і не фінансувалися державою.

У XIX ст. були відкриті офіційні «народні школи» – суспільство створює для себе установи з метою культурної освіти зростаючого покоління, здатного включитися в світ праці. Замість відособлення (вигнання) інтеграція стала першою ознакою соціальної педагогіки, продовжуючи існувати й сьогодні. Разом зі школою й сім'єю знайшла для себе місце суспільна соціально-педагогічна практика, організаторами якої були церковні союзи й різні добродійні організації. Діяли різні види допомоги: піклування про бідних; створення дитячих садів, молодіжних союзів; допомога сім'ям, що опинилися в нестатках; організація «будинків порятунку». Основна ідея цих організацій – порятунок від морального й вічного падіння. Сім'я в даному випадку повинна бути замінена подібним до себе миром виховання. Визначення основного відношення людини до суспільства, антропологічна спрямованість є другою ознакою соціальної педагогіки. [2, с. 285–287]

На початку 20-х років Наркомос України віддавав перевагу дитячому будинку як єдиному виховально-освітньому закладу, а також визначав соціальне виховання як цілеспрямований розвиток освіти в республіці, це пояснювалося низкою причин. Найперша з них – гостра проблема дитячої безпритульності. Україна була ареною воєнних дій у Першій світовій, а потім у громадянській війнах, які зруйнували її економіку, тисячі дітей залишилися без батьків, без оселі. Для них треба було створити такий тип дитячого закладу, де б вони не лише навчалися, а й мали притулок та соціальний захист з боку держави. Цим вимогам відповідав саме дитячий будинок.[4, с. 333–334] Проте соціальним вихованням планувалося охопити не лише сиріт і бездоглядних, а й усе дитяче населення. На думку Наркомосу, сім'я нездатна виховати дитину відповідно до нових педагогічних вимог. Більше того, була поширена думка про те, що в умовах, коли «чоловік і жінка (батько й мати) виходять з тісних пуп родинного вогнища на широкий простір

будівництва робітничо-селянської держави, йде розпад сім'ї». Звідси робився висновок про необхідність заміни «шкільного-сімейного» виховання соціальним. Нехтування родинними взаєминами як виховним засобом було помилковим і являло негативну сторону системи [2, с. 288–289].

Розглянемо теоретичне обґрунтування соціальної ролі школи в 1920-ті роки котре належить С. Шацькому. Виділяючи методологічні підходи до організації взаємодії школи з навколишнім середовищем, він указував, що в науці й практиці склалися три варіанти.

Перший варіант полягає в тому, що школа виконує тільки просвітницькі функції, а середовище лише заважає педагогічному колективу ефективно робити свою справу. «Ця точка зору, – як відзначає С. Шацький, – створила необхідне слідство – ту дисципліну тиші й слухняності, яка породила цілий ряд шкільних хвороб, фізичних і психічних. Але, озброївшись нею, легше працювати, і вона знаходить до цього часу найбільшу кількість прихильників» [3, с. 80].

Другому варіанту властиво цікавитися навколишнім середовищем з погляду тієї користі, яку учбовий заклад може здобути для свого існування. Ця точка зору викликала цілий ряд педагогічних теорій в Англії, у Франції, у Швейцарії, Америці, сприяла виникненню так званих шкіл життя, де «штампували» необхідний суспільству тип людини.

Третій варіант, прихильником якого є С. Шацький, представляє фактичну єдність школи з середовищем, тобто організація цілісного виховного процесу в мікросередовищі. Діти повинні розуміти, для чого вони вчаться, а школа зобов'язана організувати дитяче життя: «Школа повинна вивчати й враховувати при конструкції своєї програми найголовніші чинники, її побут, природні умови» [3, с. 84]. Він сподівався, що з часом «школи перестануть розглядати як учбові заклади – вони будуть суспільно-культурними установами, організуючими широку участь дітей в соціалістичному будівництві» [3, с. 270].

На його думку, широке соціальне середовище володіє такими чинниками виховання, значення яких повинен розуміти педагог і будувати роботу на основі їх вивчення.

До I серії чинників – первинних – належить природний чинник (світло, тепло, повітря, сира їжа, ґрунт, рослинне середовище). До II серії чинників – вторинних – належать: соціально-економічні чинники (житло, їжа, одяг); інструментально-технічні чинники (знаряддя, інструменти, їх використання, матеріали й способи їх обробки); економічні чинники (організація господарства, бюджету); суспільно-організаційні чинники (мова, рахування, звичаї, типові думки, суспільний устрій).

С. Шацький пише, що «даний список і класифікація чинників не претендують ні на повноту, ні на точність – ідеться про складність і

значність педагогічного процесу, який розвивається в сім'ї і суспільстві, що оточують дитину» [3, с. 254].

Крім того, спільна діяльність батьків і дітей, їх спілкування також стають своєрідними компонентами психолого-педагогічної культури сім'ї. Взаємодія сім'ї і школи через посередництво сімейного соціального педагога є умовою-педагогізації середовища.

Шлях, вибраний С. Шацьким, був спрямований на те, щоб забезпечити активну педагогізацію місця існування дитини, змусити рухатися всі засоби соціального виховання. Домінантою професійного визначення соціального педагога він вважав прийняття дитини й його світу таким, яким він є. С. Шацький припускав, що найважливіше завдання соціального педагога полягає в створенні умов, за яких діти ставали б розпорядниками власного життя. До цих умов він відносив: а) самостійність дітей при створенні співтовариства; б) організацію розумного дитячого життя, стрижнем якого є праця; в) функціонування співтовариства як дружної сім'ї, у якій педагоги виступають старшими товаришами.

Таким чином коріння соціального захисту йде в середні віки, коли розповсюдився рух надання допомоги бідним через пожертвування. Сильним стимулом для її становлення було оформлення гуманістичної педагогіки в епоху Відродження. Культ людини все більше привертав увагу суспільства до захисту дитинства, прав дитини. Звучать думки про порядність і справедливість, гуманізм і гідність (М. Монтень, М. Вежіо, Ф. Рабле). Робляться наполегливі намагання вирішувати питання соціальної реабілітації окремих груп дітей і їх батьків.

Література

1. Яркіна Т. Ф., Бочарова В. Г. Теорія та практика соціальної роботи: Вітчизняний та зарубіжний досвід / Т. Ф. Яркіна., В. Г. Бочарова. – Москва, Тула, 1993. – В 2 т. – Т. 1. – 314 с. **2. Артемова Л. В.** Історія педагогіки України / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 421 с. **3. Шацький С. Т.** Педагогічні твори / Пед. твр. / С. Т. Шацький. – М. : 1964. – В 4 т. – Т. 4. – 428 с. **4. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т.** Історія української школи і педагогіки: навчальний посібник / О. О. Любар., М. Г. Стельмахович., Д. Т. Федоренко. – К. : Знання, 2006. – 447с.

The article presents the historical – pedagogical analysis of the problem of social – pedagogical protection of the family. The author investigates features and tendencies of development of system of socially-pedagogical protection of a family during the investigated period.

О. І. Мальцева

**УЧАСТЬ БАТЬКІВСЬКОЇ ГРОМАДСЬКОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ УКРАЇНИ
(20 – 30-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

Сьогодні вітчизняні ЗМІ дуже багато уваги приділяють питанням кризи в українській системі освіти і перш за все в загальноосвітній школі. У жовтні 2002 року під час виступу на парламентських слуханнях у Верховній Раді України тодішній голова Комітету Верховної Ради України з питань освіти і науки С. Ніколаєнко однією з ознак освітньої кризи назвав недостатню участь батьків у житті школи. Тобто цю проблему було визнано на державному рівні, і школа як державний інститут повинна взяти найактивнішу участь у її розв'язанні, активізувавши роботу з сім'єю. Звичайно, деякі школи намагаються налагодити контакти з батьками через роботу батьківських комітетів, проте, у загальнодержавному масштабі маємо констатувати, що їх дуже малий відсоток, який істотно не впливає на загальну критичну картину.

За таких умов вважаємо за доцільне вивчення та критичне осмислення історичного досвіду функціонування батьківських організацій в школах України. Деякі вчені (Г. Кравченко, О. Хромова, Л. Цибулько та ін.) торкаються цієї проблеми у своїх історико-педагогічних роботах. Проте, цілеспрямованих досліджень, які б розглядали діяльність батьківської громадськості на певному історичному етапі, немає. Цікавим є досвід 20 – 30-х років ХХ століття, коли було розроблено законодавчу базу, що регламентувала їх форму об'єднань до складу яких входили батьки, напрямки діяльності, права та обов'язки їх членів.

Мета нашої статті – проаналізувати діяльність батьківських організацій, що створювалися при вітчизняних школах у 20 – 30-ті роки ХХ століття та дати деякі рекомендації щодо функціонування аналогічних об'єднань батьків у сучасних загальноосвітніх закладах.

До революції та в роки правління українських урядів найбільш активні батьки обиралися до батьківських комітетів. Ці структури надавали школам не лише матеріальну допомогу, але й мали вплив на педагогічну діяльність учителів. З установленням більшовицької влади широкомасштабні зміни, що розпочалися в усіх сферах народного господарства країни, торкнулися й системи освіти.

З метою максимального обмеження впливу батьків на діяльність шкіл у січні 1923 року батьківські комітети були ліквідовані, а їх нішу зайняли „комісії господарського сприяння школі” (КСШ), що повинні були об'єднувати не лише представників від батьківської громадськості,

а й членів місцевих рад, жінвідділів, профспілок тощо. Через рік, у січні 1924 року, були створені аналогічні „комісії допомоги школі на селі”, у положенні про які також було рекомендовано: „Представництво від батьків мусить бути обмежено одним делегатом” [14, с. 79].

Уже у самій назві обох структур було закладено основний, практично єдиний напрямок їх діяльності. Державі потрібна була матеріальна допомога батьків та суспільства для утримання шкіл, а вже як виховувати дітей, які ідеали їм прищеплювати, вона хотіла вирішувати самостійно, без родини.

Проте, громадські організації та шефи без ентузіазму ставилися до проблем школи, ігноруючи свій обов'язок допомагати загальноосвітнім закладам у складний для них час. Школа „виживала” лише за рахунок батьків, тому потрібно було заохочувати їх до участі в роботі комітетів допомоги. 4 січня 1925 року колегія НКО затвердила чергове Положення про комісії сприяння школі, а 19 січня 1925 року аналогічне Положення про комісії допомоги школі на селі. До їх складу мали входити: завшколи, представники від шкільної ради, комосередку, жінвідділу, ЛКСМ, профспілки Робітземліс, Комнезаму, Комітету взаємодопомоги, Кооперації, Товариства „Друзі дітей” та від батьків учнів „числом однієї третини складу комісії”. Незважаючи на те, що комісія, як і раніше, виконувала виключно господарську функцію й не мала права втручатися до навчально-виховної та організаційно-адміністративної частини, збільшення в ній частки батьків було свідченням зародження нових відносин школи та сім'ї [5, с. 52].

У січні 1926 року Народний комісаріат Освіти затвердив нове Положення про комітети сприяння школі (КСШ), що ліквідувало попередні постанови. Згідно з цим документом обмежувалися права комітетів сприяння: вони не могли втручатися в шкільно-організаційні, адміністративні та педагогічні справи школи, а лише висловлювати свої думки з цього приводу. Разом з тим, завідувач школи міг припинити виконання незаконних постанов комітету, повідомивши про це Інспектуру Наросвіти. До складу комітету сприяння школі повинні були входити: завідувач школи, член міської ради (або сільради), представник профспілкового об'єднання, представник міському заводу або фабрики, що їх обслуговує школа, делегатка жінвідділу, представники від батьків не менше числа інших членів комітету [4].

Від попередніх Положень цей документ відрізняється: складом комітету в бік посилення представництва батьків та розширенням його обов'язків. КСШ, крім матеріальної допомоги школі, стає ще й „органом зв'язку” між школою та батьками, що мусить виконувати такі функції, як „ознайомлення батьків з ідеями соціального виховання дітей, з практичними завданнями радянської школи, елементарними правилами педагогічного і санітарно-гігієнічного догляду за дітьми вдома та

допомога в справі нормального відвідування дітьми школи шляхом пропаганди й впливу на батьків” [7, с. 157].

Щоб надати КСШ авторитетності серед батьків, у положенні 1926 року було висунуто принцип виборності голови комітету, залишивши за завідувачем школи право тимчасового припинення рішень комітету, що, на його думку, є шкідливими.

Було зафіксовано багато випадків, коли комітети сприяння школі або зовсім не створювалися, або у своїй роботі керувалися попередніми положеннями. Про це згадується в Бюлетені Кам’янецької Інспектури Народної Освіти за вересень 1927 року. У документі також акцентується увага на таких типових порушеннях, як намагання комітету контролювати педагогічну діяльність учителя (Ст. Ушицький район, Кам’янецьчина) та втручання у витрату школою грошей з місцевого бюджету [1].

У прийнятому 23 березня 1928 року Положенні про шкільні ради передбачалося, що до її складу ввійдуть і два представники від комітету сприяння школі, тобто фактично від батьків [6, с. 1]. Це було прогресом у відносинах сім’ї й школи, оскільки батьки отримали можливість брати участь не тільки в господарському, але й у педагогічному житті школи (здійснювати контроль за дисципліною, брати участь в обговоренні проблем успішності в школі, організації різних виховних заходів, вносити на розгляд ради ті чи інші питання тощо). З іншого боку, сприяло встановленню більш жорсткого контролю за вихованням дітей у родині з боку школи.

Новий Устав комітету сприяння школі, затверджений у 1929 році, збільшив у ньому кількість представників від громадськості, що призвело до ситуації, коли деякі люди одночасно входили й до комітету сприяння школі, і до ради школи. Різниця між цими органами полягала в тому, що перший був виразником інтересів батьківської громадськості, а другий – усе ж більш речником шкільного колективу. Головна мета, з якою було прийнято новий Устав комітету сприяння школі, – „забезпечити в складі комітетів переважну більшість робітників, на селі – бідняків, не пропустити до складу комітетів представників ідейно-чужих прошарувань”. Потрібно було перевірити склад уже існуючих КСШ, і якщо він не відповідав цим завданням, організувати перевибори.

Серед здобутків цього документа слід особливо виділити спробу регламентувати збір грошей з батьків. Розмір внесків повинен був установлюватися залежно від матеріального стану сім’ї. Робітники та службовці із загальною сумою місячного заробітку менше 75 крб. та селяни, які звільнені від сплати сільськогосподарського податку або сплачували його в сумі менше 30 крб., зовсім звільнялися від сплати внесків до КСШ. Ніяких заходів для збирання внесків, крім нагадування й товариського переконання про потребу допомоги школі, комітет не мав права вживати. Категорично заборонялося втягувати дітей до процесу

збирання коштів з їхніх батьків, навіть через повідомлення дітям про те, що їхні батьки не сплатили гроші, або через передачу записок відповідного змісту через дітей їхнім батькам. Заборонялося застосовувати будь-які репресії щодо дітей, чий батьки не зробили внесків (робити зауваження, відсилати додому тощо). Кошти комітету сприяння повинні були витратитися виключно на цю школу і, передусім, на допомогу дітям бідняків (виплата стипендій, придбання підручників, одягу). Також КСШ міг оплачувати придбання шкільного приладдя, облаштування майстерень та організацію оздоровчих заходів, але заборонялося витратити їх на зарплату як Президії Комітету, так і педпрацівникам школи [10].

Поступово батьківський актив вводиться до різних шкільних організацій: педради, методкомісії, виховних нарад, бібліотечної комісії, комісії в справі організації дитячих ранків і свят, комісії в справах зв'язку з виробництвами, підшефні осередки, відвідування дітьми театрів і кіно, чергування батьків під час перерви в сніданковій комісії [13, с. 33].

До початку 30-х років XX століття роботу КСШ у цілому по республіці було організовано на досить низькому рівні і можна охарактеризувати словами одного з дописувачів „Освіти Прилуччини”: „Комітети сприяння школі не тільки не є осередками через які школа впливає на батьківську масу, але часто не зацікавлені і в господарській частині роботи школи” [2, с. 17].

Беручи до уваги неоднорідність та в цілому неефективність роботи КСШ, 15 липня 1931 року Колегія НКО затвердила устав так званого шкільного комітету (ШК). Цей „єдиний орган громадського контролю, пролетарського впливу й допомоги установам соцвиху” об'єднав шкільні ради та комітети сприяння школі [11]. У середині комітету для виконання поточних завдань (збір внесків, розподіл промкрану, заготівля продуктів харчування, керування роботою їдальні тощо) створювалися окремі бригади.

Роботою шкільного комітету мала керувати Президія у складі завідувача установи (голова), заступника голови та секретаря, тобто посада голови Президії перестала бути виборною. Такі зміни пояснювалися забезпеченням здійснення принципу єдиноначальності завідувача установи, який повинен бути в курсі всіх справ комітету, мусить знати стан роботи кожної бригади, давати потрібні інструкції, указівки, розпорядження, поділяючи цю роботу з своїм заступником. Посади заступника та секретаря залишалися виборними й могли займатися як представниками організацій, що входили до складу шкільного комітету, так і батьками [8].

Звичайно, організацію шкільного комітету можна було б розцінити як повернення до економічної експлуатації сім'ї школою, але в тимчасовій „Посадовій інструкції завідуючого трудової політехнічної школи”, що була затверджена 29 грудня 1931 року, було вказано на

необхідність організувати за участю педагогів та учнів роботу серед батьків, утягнути батьків до сприяння виконанню навчально-виховних завдань школи [15, с. 126].

Таке положення свідчить, що школа відходила від практики господарської експлуатації сім'ї, прагнучи до співробітництва з нею в питаннях виховання та навчання дітей.

3 листопада 1933 року нарком освіти В. Затонський затвердив Устав про комітет сприяння школі (КСШ). Мета створення комітетів сприяння – запровадження в життя постанов ЦК ВКП(б) та уряду про загальне обов'язкове навчання й політехнізацію школи. Відповідно, для реалізації цієї мети перед КСШ ставилося таке завдання: „залучати батьків учнів та місцеві громадські організації, що здійснюють культурно-побутове обслуговування трудящих, до участі в роботі над підвищенням якості роботи школи, ліквідації „корінної хиби” – недостатнього обсягу загальноосвітніх знань, розв'язанням чергових навчально-виховних та матеріально-господарських завдань, що стоять перед школою, і насамперед для проведення загального обов'язкового семирічного навчання, перебудови школи на політехнічній основі та здійснення комуністичного виховання дітей” [10, с. 8].

Комітет сприяння школі мав організовуватися й працювати під керівництвом секції міської чи сільської ради. Хоча новий комітет і не був органом суто батьківським, проте порівняно з попередніми постановами він отримав досить широкі повноваження. КСШ повинен був усіляко залучати дітей шкільного віку до школи: проводити їх систематичний облік, роз'яснювальну кампанію серед населення, допомагати учням з бідних сімей через забезпечення їх усім необхідним для навчання, уживати заходи проти батьків, які злісно ухиляються від обов'язку давати своїм дітям початкове навчання (викликати на збори КСШ, групові та загальношкільні батьківські збори; оголошувати імена таких батьків у шкільній стінгазеті, багатотиражці підприємства, до якого закріплена школа, загальній пресі; впливати через професійні організації; передавати справи до адміністративних та судових органів).

У сфері навчально-виховної роботи школи комітету доручили допомагати родині у „справі комуністичного виховання дітей” та боротися з будь-якими спробами як школи, так і сім'ї „прищепити дітям елементи антипролетарської ідеології” [10, с. 9].

З метою виконання цього завдання представники комітету отримали право входити до шкільної ради, учкому, піонерорганізації, різноманітних комісій, що створювалися в школі, навчально-виробничих нарад. Щодо батьків, то з ними члени КСШ проводили різноманітні бесіди, обстежували домашні умови життя дітей, уживали заходи щодо підвищення дисципліни учнів та відповідальності батьків, залучали батьків до технічного устаткування школи.

Серед нових обов'язків комітету сприяння школі – дбати про рівномірне громадське та домашнє навантаження учнів, сприяти організації гуртків, екскурсій, зимових та літніх майданчиків, тобто дбати про охорону здоров'я дітей.

Таким чином, устав 1933 року замість традиційно пріоритетного господарського напрямку роботи комітету сприяння школі на перше місце висунув нові функції цього органу – популяризацію загального навчання, контроль за навчально-виховною та позашкільною роботою школи й родини.

Однією з невирішених проблем у роботі комітетів сприяння школі з самого початку їх створення залишалася формальна участь у них представників громадських організацій. Не дивлячись на те, що Наркомос неодноразово звертав на це свою увагу й пропонував впливати на членів КСШ, які не брали участі в його роботі через пресу, партійні та професійні організації [10, с. 11]. Цілком природним є той факт, що лише батьки учнів можуть бути особисто зацікавлені в співпраці зі школою.

У квітні 1939 року Управління шкіл НКО УРСР прийняло положення про Батьківський комітет при початковій, неповній і середній школі. За своїми функціями, правами та обов'язками він дуже нагадував КСШ, але мав принципову відмінність – був суто батьківською організацією, яка співпрацювала з школою.

Серед функцій батьківського комітету була навчально-виховна робота (допомога школі в зміцненні дисципліни, сприяння школі й батькам у боротьбі з бездоглядністю, турбота про створення необхідних умов для підготовки учнями домашніх завдань удома, забезпечення систематичного зв'язку батьків зі школою в питаннях навчання й поведінки учнів), позашкільна робота (організація при школі гуртків, проведення екскурсій, вечорів, ялинок, відвідування театрів та кіно, допомога в роботі шкільної бібліотеки, організації громадсько корисної роботи учнів, організації зимових і літніх майданчиків, піонертаборів), господарська робота (допомога адміністрації у своєчасній підготовці школи до нового року та санітарному й господарському догляді за шкільними приміщеннями), робота з батьками (проведення педагогічної пропаганди серед батьків учнів через лекції, бесіди, бесіди, консультації й виставки, залучення батьків до активної участі в різних громадсько-політичних кампаніях) [3].

Відродження батьківських комітетів означало остаточне повернення до політики тісної співпраці школи та сім'ї у справі навчання та виховання дітей. Хоча ці організації були покликані допомагати школі, а не контролювати чи спрямувати її роботу, тобто це свідчить про залежність і контроль за сім'єю з боку школи.

На підставі дослідження архівних матеріалів та періодичних видань, що стосуються діяльності загальноосвітніх шкіл у досліджуваній період, нами була виділена така закономірність: там, де школа

контролювала діяльність комітетів, батьки співпрацювали з учителями більш активно, ніж там, де їх діяльність була пущена на самоплив.

Цікавим є досвід роботи батьківського комітету школи № 50 м. Києва. На загальношкільних батьківських зборах було обрано батьківський актив, що разом з педагогами розробив форму організації комітету. 46 батьків, які входили до пленуму комітету, обрали його президію: голову, секретаря та керівників секцій комітету. Секції виділялися за такими напрямками роботи – господарська, культурно-масова та санітарна. Пленум батьків збирався не менше одного разу на місяць. Комітет брав активну участь в організації „відкритих днів”, до роботи у яких залучалися різні спеціалісти, а батьки могли отримати відповідь на запитання, що виникали в них у процесі виховання дітей. Деякі батьки виявили бажання керувати гуртками, допомагати бібліотекареві та допомагати школі в організації екскурсій, культпоходів та вечорів [9, с. 121–122].

Підводячи підсумок у розгляді питання форми й методи організації роботи з батьківською громадськістю у 20 – 30-ті роки ХХ століття, ми зробили такі висновки.

Господарська співпраця школи з батьками була основним напрямком роботи, особливо до кінця 20-х років ХХ століття. Оскільки державних коштів для забезпечення шкіл усім необхідним не вистачало, доводилося звертатися по допомогу до батьківської громадськості. Саме з цією метою і створювалися комісії господарського сприяння школі та КСШ.

У сучасній українській школі батьківські комітети в основному займаються збором та розподілом батьківських коштів, що робить їх непопулярними серед основної маси батьків. Проте, досвід роботи з батьківською громадськістю у 20 – 30-х роках ХХ століття підказує й інші напрямки співпраці з найбільш активними батьками, користі від яких може бути більше, ніж від просто господарської співпраці. Так, батьківські комітети можуть брати участь в організації та проведенні загальношкільних свят, концертів, вистав, екскурсій, походів, тематичних батьківських зборів тощо. Представники батьківського активу можуть залучатися до керівництва гуртками, працювати помічниками бібліотекаря, використовуватися в ролі консультантів для інших батьків.

Батьки повинні мати право здійснювати контроль за навчально-виховним процесом у школі, відвідувати окремі шкільні заняття, брати участь у плануванні факультативів тощо. Батьківський комітет має стати органом контролю за позашкільним та сімейним вихованням.

У 20-ті роки органи влади намагалися не допустити об'єднання батьківських організацій. Але сучасна школа, на наш погляд, має виступити ініціатором появи таких великих впливових об'єднань батьків, які зможуть на загальнодержавному рівні виступати з ініціативами в галузі освіти та виховання, захисту прав дітей, сім'ї та молоді,

здійснювати контроль за державною політикою в цьому напрямку. З іншого боку, такі батьківські організації можуть виконувати функції агітаторів, які спрямовуватимуть та контролюватимуть сімейне виховання в руслі, необхідному державі й суспільству, так, як це було в досліджуваний нами період.

Література

1. До всіх райінспекторів і шкіл соцвиху на Кам'янецьчині // Бюлетень Кам'янецької Інспектури Народної Освіти. – 1927. – Ч. 1–2. – С. 46 – 47. **2. Мірошниченко.** Школа й родина / Мірошниченко // Освіта Прилуцьчини. Місячний Бюлетень Прилуцької Округної Інспектури Народної Освіти. – 1929. – № 1. – С. 17. **3. Положення** про батьківський комітет при початковій, неповній і середній школі // Збірник наказів Народного Комісаріату освіти. – 1939. – № 11. – С. 18 – 19. **4. Положення** про комітети сприяння школі // Бюлетень Кам'янецької Інспектури Народної Освіти. – 1927. – Ч. 1–2. – С. 46–47. **5. Положення** про комісії допомоги школі на селі // Бюлетень Наркомосвіти. – 1925. – № 2. – С. 52. **6. Положення** про шкільні ради // Освіта на Харківщині. – 1928. – № 13–14. **7. По УСРР** // Шлях освіти. – 1926. – № 1. – С. 155–162. **8. Про** організацію громадських комітетів в установах Соцвиху // Бюлетень Наркомосвіти. – 1931. – № 53. – С. 8 – 9. **9. Прянішнікова А.** Батьки і школа / А. Прянішнікова // Комуністична освіта. – 1939. – № 3. – С. 120 – 123. **10. Устава** про комітет сприяння школі // Бюлетень Наркомосвіти. – 1933. – № 47. – С. 8 – 12. **11. Устав** шкільного комітету // Бюлетень Наркомосвіти. – 1931. – № 38-39. – С. 5 – 6. **12. Установки** в роботі шкіл соцвиху на 1928 – 29 уч. рік // Освіта на Харківщині. – 1928. – № 12. – С. 2. **13. Шекера Я.** Школа й оточення. З практики Київської досвідної трудшколи № 22 / Я. Шекера // Шлях освіти. – 1927. – № 2-3. – С. 77 – 83. **14. Центральний** державний архів вищих органів влади і управління України, ф.166, оп.4, од.зб.843. **15. ЦДАВО** України, фонд 166, оп.10, од.зб. 429.

In the article is analyzed the activity of the parent's organisations in the Ukrainian schools in 20 – 30-th of the 20th century. Also the article gives some recommendations according to the functioning of the analogous parent's unions in the modern schools.

Н. В. Маркова

**ПРО ПОНЯТТЯ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ У ДІЯЛЬНОСТІ
СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ
КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Сьогодні, в умовах яскраво виражених змін у статевої стратифікації українського суспільства, фактор статі став найважливішою складовою багатьох соціальних й педагогічних досліджень. Жінка та чоловік – два основних людських типи, і взаємодію між ними необхідно розглядати як базову модель всіх людських взаємовідносин.

Гендерні дослідження допомагають більш чітко акцентувати увагу на вивченні розходжень і подібностей у соціальній поведінці чоловіків і жінок, на рисах, стереотипах, ролях, що вважаються типовими для них.

Питання формування гендерної культури юнаків та дівчат сьогодні активно обговорюються у суспільстві. Це обумовлено багатьма причинами, зокрема, значними змінами ролей чоловіків та жінок у суспільстві, увагою до людської особистості як унікальної неповторної сутності, індивідуальності.

Проблема урахування значення гендерної соціалізації для діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників періодично виникає як у соціально-педагогічних, так і у психолого-педагогічних дослідженнях. Аналіз трудів Ш. Берн, І. Кона, А. Хрипкової, В. Симонова, Д. Ісаєва, М. Кіммеда та низки інших науковців дозволяють припустити, що гендерний підхід до освіти загалом передбачає, що відмінності в поведінці та сприйнятті чоловіків та жінок визначаються не так їх фізіологічними особливостями, як вихованням на основі поширених у даній культурі стереотипних уявлень про сутність „чоловічого” та „жіночого”.

Незважаючи на ріст наукових публікацій з проблем дослідження значення гендерної соціалізації для діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників, достовірна інформація є все ще прихованою сталими традиційними уявленнями про розходження у можливостях чоловіків та жінок, про призначення чоловіків та жінок у сім'ї та суспільстві.

Актуальність проблеми діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників зумовлена поставленим перед системою освіти і виховання завданням пошуку нових можливостей для розвитку особистості. Одним з таких напрямків може стати, на нашу думку, формування гендерної культури.

Призначенням соціальної педагогіки як наукової галузі є надання компетентної соціальної допомоги населенню, гуманізація соціокультурного навколишнього середовища, підвищення ефективності процесу соціалізації, виховання та розвитку дітей, підлітків і юнаків.

Для визначення сутності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників велике значення має розуміння процесу гендерної соціалізації.

Педагогічний аспект передбачає вивчення соціалізації як процесу цілеспрямованої підготовки молодого покоління до виконання певних соціальних функцій, до активної участі в соціальному розвитку.

Проаналізувавши наукову літературу, виявляємо біля тридцяти схожих за змістом трактувань поняття „соціалізація”. Ґрунтуючись на суб’єкт-суб’єктному підході соціалізацію можна трактувати як „... розвиток і самозміну людини зі стихійними, відносно направляємими і цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх вікових етапах” [2, с. 9]. Соціалізація – процес і результат засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду. Розглядаючи процес соціалізації дітей за статтю, ми визначаємо дві його складові: гендерну соціалізацію і сексуальну соціалізацію. При цьому під гендерною соціалізацією розуміємо процес засвоєння, прийняття й відтворення норм, правил поведінки, установок відповідно до культурних уявлень про роль, становище и призначення чоловіка та жінки в суспільстві а під сексуальною соціалізацією – процес організованих і стихійних впливів на особистість, що допомагає їй стати повноцінним чоловіком чи повноцінною жінкою в сексуальному житті, навчитись управляти свою сексуальністю і зберігати репродуктивне здоров’я, підготуватись до сексуального партнерства [1, с. 169]. Аналізуючи гендерні дослідження у вітчизняній педагогіці, ми відзначаємо однобічний підхід у статево-рольовому вихованні дітей, що проявляється в сексуальному, фізіологічному аспекті.

Нам імпонує визначення дане Г. Андрєєвій, відповідно до якого соціалізація – це „двосторонній процес, що містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв’язків; з іншого боку, процес активного відтворення індивідом систем соціальних зв’язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище” [4].

Реалізація гендерного підходу пов’язана з проблемою гендерної соціалізації людини. Відповідно, під гендерною соціалізацією розуміється „...процес засвоєння індивідом культурної системи гендера того суспільства, у якому він живе, своєрідне суспільне конструювання розходжень між статями...” [4].

Сутність гендерної соціалізації, таким чином, полягає в тому, що хлопчики і дівчатка, юнаки і дівчата, чоловіки і жінки, розвиваючись і

видозмінюючись в умовах життя конкретного суспільства, засвоюють і відтворюють прийняті в ньому гендерні ролі й культуру взаємин статей.

Гендерна соціалізація триває протягом всього людського життя, але в міру дорослішання виростає самостійність вибору цінностей і орієнтирів. У деяких ситуаціях дорослі люди можуть переживати гендерну ресоціалізацію, тобто руйнування раніше прийнятих цінностей і моделей і засвоєння нових.

У тім або іншій мірі гендерна соціалізація відбувається у виховних організаціях різного типу. У той же час, осмислене створення умов для розвитку й реалізації маскулітних і фемінітних властивостей вихованців цих організацій практично є відсутнім. Інститут освіти поряд з іншими агентами соціалізації визначає гендерні ідентичності, а у зв'язку з цим – наявні у людей можливості особистісного, громадянського та професійного вибору. Цей процес не є явною або навмисною метою, і, проте, освітні установи дають впливові уроки гендерних відносин.

П. Горностай відзначає, що в процесі гендерної соціалізації здійснюється певна деформація розвитку особистості, оскільки одні сторони особистості (які відповідають гендерним стереотипам) заохочуються й підсилюються, а інші (які суперечать таким стереотипам) – навпаки, забороняються й затримуються у розвитку [3, с. 137].

Гендерна соціалізація дитини починається від народження, коли батьки та інші дорослі, визначивши паспортну стать малюка, починають навчати його гендерній ролі хлопчика чи дівчинки. Основними аспектами гендерної соціалізації є: присвоєння (процес засвоєння соціального досвіду, тобто вплив середовища на індивіда) та опредмечування (процес відтворення соціального досвіду, тобто вплив людини на середовище). У рамках гендерної соціалізації під присвоєнням ми розуміємо те, що змалку дитина засвоює, що означає бути хлопчиком чи дівчинкою, чоловіком чи жінкою. Опредмечування – це реалізація на практиці засвоєних гендерних схем [1, с. 170–171]. Р. Хартлі виділяє чотири основні способи конструювання дорослими гендерної ролі дитини: соціалізація через маніпуляції, вербальна апеляція, „каналізація”, демонстрація діяльності. До цього можна додати і такі способи соціалізації як диференційне підсилення і диференційне наслідування. Про диференційне підсилення говорять, коли прийнятна гендерно-ролева поведінка заохочується, а неприйнятна – не схвалюється, карається, за умови, що заохочення чи покарання людини за певні моделі поведінки, інтереси і т.п. залежать від її біологічної статі. Заохочення часто виступає: у формі суспільного схвалення, навпаки, відхилення від моделі поведінки, що відповідає гендерній ролі, карається соціальним несхваленням. Диференційне наслідування – процес, в ході якого людина вибирає рольові моделі і починає наслідувати їх [1, с. 172].

Отже, гендерний підхід до вивчення соціалізації дає розуміння того, що на додаток до біологічної основи існують соціально-детерміновані уявлення про жінку і чоловіка, які роблять більш сильний вплив на культурний контекст розвитку особистості.

Проблема гендерної соціалізації перебуває на стику ряду наук (педагогіки, психології, соціології та ін.) Вона є однією з найважливіших проблем сучасної соціально-педагогічної науки, тому що без її рішення неможливо розробити методи адекватного диференційованого підходу до виховання дітей різної статі. Відсутність довгий час у нас у країні диференційованого, залежного від статі виховного підходу привело надалі до формування „усереднених” істот. „Безстатевість” виховання сприяла й сприяє тому, що юнаки і дівчата зазнають додаткових труднощів при реалізації фемінінних або маскулінінних ролей.

Маскулінінність та фемінінінність виступають у ролі нормативних уявлень про соматичні, психічні і поведінкові властивості, характерних для чоловіків і жінок. Т. Репіна відзначає, що мужність і жіночність є узагальненою характеристикою позитивних якостей людини як представника чоловічої або жіночої статі [3]. Маскулінінність являє собою „сукупність поведінкових і психічних рис, властивостей і особливостей, об’єктивно властивим чоловікам на відміну від жінок” [4]. Фемінінінність у самому широкому розумінні трактується як „характеристики пов’язані з жіночою статтю, а також характерні форми поведінки, очікувані від жінки в кожному конкретному суспільстві” [3, с. 530]. Типовими маскулінінними якостями вважається інтелект, раціональність, активність, сила, авторитарність, агресивність, стриманість в емоційних проявах, схильність до ризику. Типовими фемінінінними якостями вважаються емоційність, м’якість, дбайливість, практичність, консервативність, інтуїтивність, реалістичність, чутливість, емпатія.

Слід зазначити, що типові риси маскулінінності та фемінінінності – це, насамперед, соціально закріплені норми, стереотипи, а не результат об’єктивних природних статевих відмінностей. У певних випадках ці риси дійсно відбивають середньостатистичні відмінності чоловіків і жінок, але часто вони є результатом виховання, коли психологічні розходження формуються під тиском стереотипів, нав’язаних людині суспільством.

Дж. Мак-Кі й А. Шериффс дійшли висновку, що типово чоловічий образ – це набір рис, пов’язаний із соціально необмежуваним стилем поведінки, компетенцією й раціональними здатностями, активністю й ефективністю. Типово жіночий образ, навпроти, включає соціальні й комунікативні вміння, теплоту й емоційну підтримку. У цілому чоловікам приписується більше позитивних якостей, чим жінкам. Виявлено також, що чоловіки демонструють набагато більшу погодженість відносно типово чоловічих якостей, чим жінки – жіночих (табл.1).

Стереотипи типових рис чоловіків і жінок

Типовий чоловік	Типова жінка
Агресивний	Ніжна
Домінуючий	Має сильну потребу у захисті
Цікавиться науками, математикою	Цінує мистецтво й літературу
Незалежний	Розуміє почуття інших
Приховує емоції	Емоційна
Має ділові навички	Цікавиться власною зовнішністю
Легко приймає рішення	Пасивна

Раніше в науковій літературі категорії фемінінності і маскуліності вважалися дихотомічними, взаємовиключними, а кожне відхилення від нормативу сприймалася як патологія або крок у напрямку до неї. Тепер нормативізм поступився місцем ідеї континуума маскуліно-фемінінних властивостей. Відповідно до генетичних досліджень, усі живі організми, у тому числі й роздільностатеві, бісексуальні, двостатеві, тому що „їхні зиготи одержують генетичну інформацію, що потенційно дає можливість розвивати ознаки як чоловічої, так і жіночої статі” [2].

На цій ідеї західними науковцями були сконструйовані спеціальні шкали для виміру маскуліності / фемінінності розумових здатностей, емоцій, інтересів, поведінкових реакцій і т.д. (тест Термана-Майлс, шкала маскуліності / фемінінності Гілфорда, тест С. Бем та ін.), що припускають, що індивіди можуть розрізнятися по ступеню маскуліності / фемінінності у межах певної норми.

З'єднання високого рівня маскуліності та фемінінності в одній людині (поза залежністю від статі) одержало назву андрогінності.

Андрогінність розглядається дослідниками як ідеальний сплав вигідних сторін маскуліності і фемінінності, приписуваний для обох статей. Прихильники андрогінного підходу до виховання представників різної статі, навпаки, заявляють про доцільність виховання в представника будь-якої статі як чоловічих, так і жіночих рис, як зрештою це передбачено на хромосомно-генному рівні.

Згідно С. Бем, духовне здоров'я не має гендеру, а андрогінія позитивно впливає на психологічний стан людини. Був виявлений зв'язок андрогінії із ситуативною гнучкістю (тобто здатністю бути наполегливим або центрованим на інтересах інших залежно від ситуації); високою самоповагою; мотивацією до досягнень; гарним виконанням батьківської ролі; суб'єктивним відчуттям благополуччя.

У нашому дослідженні не змішуються поняття гендерної культури та андрогінії. У робочому визначенні терміна гендерної культури, даному в дослідженні, під гендерною культурою розуміється складне інтегроване динамічне утворення особистості, що кваліфікується

як система рівноцінних соціально-статевих цінностей, статусів, норм і позицій на відповідному рівні розвитку суспільства, соціальної групи, особистості.

Андрогінія, у нашій розумінні, має глибоко психологічний аспект, є особистісною характеристикою, і пов'язана з індивідуальною гендерною ідентичністю, відчуттям приналежності до тої або іншої соціальної статі, у той час як феномен гендерної культури пов'язаний із цілеспрямованою соціалізацією особистості. Осмислення місця гендерної культури у системі моральної культури людини припускає урахування того, що культура виступає стосовно цих утворень як загальне, моральна культура в цьому випадку розглядається нами як особливе, а гендерна культура як одиничне.

До того ж, дослідником А. Кочарян експериментально доведено, що андрогінна модель гендерних ролей має вікові й клінічні обмеження. Наприклад, що важливе для нашого дослідження, не діє на юнаків і дівчин до 15-16 років, а фактично формується в пізніші вікові періоди [3], що робить концепцію андрогінності бажаною, але неможливою до застосування, у виді обмеження вікових рамок нашого дослідження.

Отже, гендерна культура виступає зовнішнім проявом рівня розвиненості гендерної свідомості, Я-концепції індивіда. А формування гендерної свідомості особистості відбувається на основі її соціальної статі. Як підкреслюють закордонні дослідники, люди прагнуть зберегти власну гендерну ідентичність, вони схильні дотримуватися соціальних вимог і моделей, які зміцнюють їхнє почуття маскулітності або фемінітності, і ігнорують те, що йому не відповідає. Людина використовує відповідні статі форми поведінки і характеристики, які їй вдалося надбати для підтримки своєї гендерної ідентичності, і ігнорує інші аспекти свого „Я” як менш важливі.

Сьогодні намітилася тенденція до ослаблення традиційних стереотипних гендерних ролей під впливом деяких факторів. На основі досліджень виявлено, що не існує „чисто чоловічої” або „чисто жіночої” особистості. Усім нам і чоловікам, і жінкам – властиві самостійність та залежність, активність та пасивність. Будь-яка особистість являє собою складне сполучення цих якостей. Іншим фактором, що сприяв ослабленню стереотипів, є усвідомлення того, що „мужність” і „жіночність” хоча б частково формуються протягом багатьох лет під впливом родини, школи, груп однолітків і інших агентів соціалізації. Широко визнаний той факт, що гендерні стереотипи та ролі не являють собою щось „природне”, а скоріше створюються суспільством.

Для сучасного суспільства характерна поліваріантність взаємовідносин чоловіків і жінок, їхніх статевих ролей. Отже, всім дослідникам, небайдужим до проблем дітей, необхідно конкретніше визначити мети й завдання статево-рольового виховання, заснованого на

ідеалі гармонії між людьми і розвитку ними своїх кращих потенцій, здатних проявлятися в реальному людському контакті.

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти стає актуальним формування гендерної культури старшокласників як невід'ємної частини формування особистості вихованців. Реалізація цього завдання вимагає великих зусиль, оскільки школа й учителі в більшій мері є глобальними носіями традиційних патріархальних уявлень про роль і місце чоловіків і жінок у суспільстві.

Таким чином, проблема діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників повинна зайняти особливе місце в соціально-педагогічних дослідженнях. Як уже було відзначено, система освіти може стати кінцевим пунктом для подолання традиційних патріархальних уявлень і стереотипів про роль чоловіків і жінок у суспільстві. Отже, проблема гендерної культури є актуальною не сама по собі, а в контексті гармонічного взаємозв'язку професійного й сімейного життя в українському суспільстві. Важливого значення також набуває проблема урахування значення гендерної соціалізації для діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. Перспективу подальших досліджень ми бачимо в створенні соціальним педагогом оптимальних умов для пошуків юнаками й дівчинами власного голосу, підготовці себе до майбутнього життя, який не буде загрожувати дискримінація за статевою ознакою.

Література

1. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: Навчальний посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с. **2. Мудрик А. В.** Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. Сластенина В. А. – 3-е изд., испр. и доп. / А. В. Мудрик – М. : Академия, 2000. – 200 с. **3. Основи** теорії гендеру: Навчальний посібник. – К. : К.І.С., 2004. – 536 с. **4. Словарь** гендерных терминов / Под ред. Денисовой А. А. – М. : Информация – XXI век, 2002. – 256 с.

The paper analyzes idea of gender socialization of social pedagogy's activity in forming of gender culture of high school pupils' aspect. Author presents gender socialization for the view registration gender differences in study and education.

О. А. Мурашкевич

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ ВЖИВАННЯ ПСИХОАКТИВНИХ РЕЧОВИН ПІДЛІТКАМИ

Соціально-економічні, політичні, культурні зміни в різних сферах українського суспільства обумовили поширення вживання психоактивних речовин (далі – ПАР) значною кількістю членів суспільства, серед яких вагому частку займають неповнолітні.

Актуальність проблеми вживання ПАР підлітками відмічається у багатьох дослідженнях [1; 9].

За даними опитування, проведеного в 2007 році Центром здорового способу життя Державного інституту розвитку сім'ї та молоді, питома вага таких факторів ризику для здоров'я, як паління, вживання алкоголю та вживання наркотиків для людей в віці від 10 до 22 років складають разом 44%.

За інформацією Міністерства внутрішніх справ у 2008 році на медичних обліках перебувало 124,8 тис. споживачів наркотиків, серед яких 4,9 тис. неповнолітніх [4].

Всеукраїнський характер проблеми відображається і на регіональному рівні.

За дослідженнями Центру «Соціальний моніторинг» в 2003 році питома вага споживачів ін'єкційних наркотиків вікової групи 13-18-річних вища за середній показник по Україні у таких містах, як Алчевськ, Луганської області (34%), Луганськ (32%). Кожний п'ятий ін'єкційний наркоман належить до категорії учнів або студентів.

За даними Луганського обласного наркологічного диспансеру станом на 1.10.2008 року на обліку щодо різних видів залежності знаходилося 1372 неповнолітніх.

Оскільки вживання психоактивних речовин неповнолітніми в Україні набуло значного розповсюдження і являє серйозну небезпеку для подальшого розвитку нашого суспільства, тому профілактика цього явища відноситься до найбільш пріоритетних видів соціально-педагогічної діяльності.

Дослідники зауважують, що підлітковий вік є критичним з точки зору залучення до вживання психоактивних речовин. Особливості підліткового віку (реакції емансипації, групування з ровесниками, загострення акцентуацій характеру, формування самооцінки, пошук власного сенсу життя) та неможливість задоволення актуальних потреб виступають фактором систематичного вживання ПАР.

Як показує практика, школа та сім'я як основні осередки профілактики вживання ПАР не достатньо ефективно вирішують цю

проблему. Багатьма науковцями сучасна профілактика вживання ПАР підлітками визначається як неефективна.

Метою нашої статті є розгляд деяких аспектів профілактики вживання психоактивних речовин підлітками.

Аналіз наукової літератури показує, що проблема вживання психоактивних речовин підлітками та її профілактика розглядається дослідниками з різних галузей: медицина та психологія (А. Лічко, Е. Бабаян, Н. Копит, В. Бітенський, І. Пятницька, Б. Братусь, П. Сидоров, В. Херсонський, Б. Лазоренко, С. Максименко, Н. Максимова, В. Беспалько, Н. Бурмака), педагогіка (В. Оржеховська, О. Вакуленко, І. Шишова, Н. Кириленко, А. Капська, Г. Золотова, О. Пилипенко, Д. Колесов), соціологія (А. Габіані, Б. Левін, О. Яременко, О. Сердюк, О. Балакірева).

Численні роботи видатного науковця Д. Колесова присвячені педагогічним аспектам профілактиці алкоголізму, наркоманії серед підлітків.

Однією з головних причин вживання психоактивних речовин вчений бачить у відсутності змістовної, дозвільної діяльності, примітивізм цієї діяльності, що формує невтриманість в задоволенні власних потреб та обумовлює внутрішню напругу, яку підлітки знімають часто за допомогою ПАР [2].

На його думку, для профілактичної діяльності важлива «вірна направленість виховання», тобто виховання самостійної у вчинках, морально стійкої особистості з сформованою системою позитивних соціальних потреб, розвиненою емоційно-вольовою сферою під чітким «антинаркотичним контролем» з боку батьків та педагогів.

Розглядаючи підліткову наркоманію, В. Бітенський та Б. Херсонський вказують на особливу роль підліткової групи у залученні до вживання психоактивних речовин: «Потреба у вживанні наркотиків реалізується в підлітковій групі, структура і спрямованість діяльності якої багато в чому визначають становлення наркоманії у підлітка» [6, с. 75].

Окрема увага приділяється профілактиці вживання психоактивних речовин та зауважується, що проведення профілактичних заходів з попередження розвитку наркотизму й наркоманії не може бути забезпечено зусиллями тільки медичної служби [6, с. 184].

На думку російських дослідників С. Березіна та К. Лисецького основними причинами вживання наркотичних речовин підлітками є «... стрес; навіюваність; цікавість; педагогічна занедбаність; інфантильність; наслідки травм» [8, с. 176]. Актуальним для українського суспільства є твердження російських вчених про те, що неузгодженість зусиль суб'єктів профілактики вживання ПАР, вузьковідомчі інтереси або просто недосвідченість призводять до їх безпомічності в боротьбі проти поширення молодіжної наркоманії та алкоголізму [8].

Н. Курек вважає, що порушення «психічної активності «я» підлітка (адинамія рівня домагань, дефіцит сприйняття емоцій іншої людини, зниження рівня переживання позитивних та підвищення негативних емоцій) свідчить про підвищений ризик залежності від психоактивних речовин.

Вчений поділяє існуючі профілактичні програми на сімейні (заходи, спрямовані на поліпшення стосунків в родині), шкільні (формування альтернативного наркотизації здорового способу життя у школярів) та вуличні (співробітництво з різними структурами задля продуктивної організації вільного часу підлітків) [3].

Серед відомих нам українських робіт з вивчення профілактики вживання ПАР дослідження В. Оржеховської займають одне із провідних місць.

Широкий спектр соціальних наслідків вживання психоактивних речовин детально охарактеризовано в її дослідженнях стосовно збільшення кількості підліткових правопорушень та поширення кримінальної поведінки.

На початку 90-х років минулого століття В. Оржеховською було розглянуто перші в Україні досвіди проведення занять з профілактики вживання психоактивних речовин підлітками. Профілактичні заняття повинні зняти у підлітків програму на вживання психоактивних речовин, зміцнити моральне та фізичне здоров'я неповнолітніх.

В подальших дослідженнях профілактику вживання ПАР вона розглядає як вагому частину змісту превентивного виховання.

Цікавим є визначення В. Оржеховської неефективних профілактичних програм, які «розраховані на невизначені чітко соціальні групи лише як на об'єкт впливу і містять нереалістичні заклики; впроваджуються людьми далекими від знання умов життя цільової групи та засновані на почутті сорому страху, застосуванні репресивних механізмів і односторонніх дидактичних підходів (лекції, роздача інформаційних матеріалів)» [10, с. 113].

О. Пилипенко говорить, що алкоголізму та наркоманії як захворюванням передують адиктивна, тобто залежна від наркогенних речовин, поведінка і вона: «... розвивається поступово з позитивного ставлення до вживання наркогенних речовин; з випадкових, а потім епізодичних, а далі – регулярних поступків...» [7, с. 63].

На думку вченого, метою антинаркотичної пропаганди є вироблення у підлітка емоційно насичених, дієвих установок на негативне ставлення до будь-яких видів наркотизації, бажання активно протидіяти тенденціям розповсюдження цього явища. Виходячи з цього, профілактична діяльність має вестись одночасно проти вживання всіх груп наркогенних засобів, бути диференційована та гнучка, урахувувати стан, рівень, структуру, динаміку наркотизації у певному регіоні.

На особливості індивідуальних емоційних станів, незадоволення потреби в досягненні позитивних емоцій як причинах вживання психоактивних речовин наголошує видатний український науковець Н. Максимова.

Одним з фундаментальних досліджень в українській науці стосовно проблем профілактики вживання ПАР є дисертаційне дослідження Н. Максимової «Психологічні фактори узалежнення неповнолітніх від алкоголю і наркотиків та засоби його попередження». В ній вчений вказує, що систематичне вживання психотропних речовин неповнолітніми слід розглядати перед усім як психолого-педагогічну проблему, а не медичну. «Основні задачі в профілактиці адиктивної поведінки складаються перш за все в подоланні психолого-педагогічного та соціально-психологічного «фону» залучення до наркотиків в підлітковому та юнацькому віці» [5, с. 303].

Аналіз робіт, присвячених профілактиці вживання психоактивних речовин підлітками, дозволяє виділити деякі схожі аспекти:

- вживання ПАР нерозривно пов'язане з загальним процесом соціальної дезадаптації підлітка (А. Лічко, В. Оржеховська, І. Шишова, С. Болтівець);

- вживання психоактивних речовин підлітками завжди має груповий характер (Д. Колесов, І. Пятницька, Б. Херсонський, В. Бітенський, В. Оржеховська, Н. Максимова);

- профілактика вживання ПАР повинна бути часткою загального морального виховання (Б. Братусь, П. Сидоров, Д. Колесов); превентивного виховання (В. Оржеховська, О. Вакуленко, С. Омельченко);

- систематичне вживання психоактивних речовин неповнолітніми слід розглядати перед усім як психолого-педагогічну проблему, а не наркологічну, і тому ефективна профілактика не може бути забезпечена зусиллями лише медицини (С. Максименко І. Пятницька, С. Березін, І. Зверева, В. Оржеховська, Н. Максимова, Б. Лазоренко, О. Пилипенко, Г. Золотова).

Особливості профілактики вживання ПАР в навчальних закладах різного типу розглядаються І. Шишовою, Г. Золотовою, О. Удаловою, А. Щелкуновим.

На відміну від відомих нам робіт сучасних українських вчених, деякі радянських та російські дослідники наголошують на такому напрямку профілактики вживання психоактивних речовин, як контроль за поведінкою підлітків з боку батьків (Б. Братусь, П. Сидоров, І. Пятницька, Д. Колесов).

Перспективними у вітчизняній педагогічній та психологічній науці є дослідження, які вивчають профілактику вживання психоактивних речовин підлітками у контексті використання ЗМІ та

різних видів соціальної реклами (С. Здіорук, А. Стрелковська), в діяльності дитячих організацій (М. Окаринський), в роботі системи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (Б. Лазоренко).

Отже, аналізуючи деякі аспекти профілактики вживання психоактивних речовин підлітками, можна зробити висновки про те, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства поширення вживання психоактивних речовин підлітками є однією з соціально-педагогічних проблем; існуюча в Україні практика профілактики є не дуже ефективною, про що свідчать статистичні дані; індивідуально-вікові особливості виступають одним з факторів залучення підлітків до вживання психоактивних речовин; вживання психоактивних речовин підлітками нерозривно пов'язане з загальним процесом соціальної дезадаптації та завжди має груповий характер; систематичне вживання психоактивних речовин неповнолітніми розглядається перед усім як психолого-педагогічна проблема, а не наркологічна, і тому ефективна профілактика не може бути забезпечена зусиллями лише медицини.

Література

- 1. Інформація і право.** Інформаційно-довідниковий бюлетень Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді. – К., 2007. – № 1. – 121 с.
- 2. Колесов Д. В.** Предупреждение вредных привычек у школьников / Д. В. Колесов. – Мн. : Нар асвета, 1987. – 175 с.
- 3. Курек Н. С.** Нарушения психической активности и злоупотребление психоактивными веществами в подростковом возрасте / Н. С. Курек. – СПб. : Алетейя, 2001. – 225 с.
- 4. Лист** Міністерства освіти та науки України від 22.12.08 № 1/9-824 «Про проведення заходів з профілактики поширення наркоманії серед дітей, учнівської та студентської молоді». – режим доступу : <http://www.dipsm.org.ua/all/1539#more-1539>
- 5. Максимова Н. Ю.** Психологічні фактори узалежнення неповнолітніх від алкоголю і наркотиків та засоби його попередження: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Наталія Юріївна Максимова. – К., 1998. – 468 с.
- 6. Наркоманії** у подростков / В. С. Битенский, Б. Г. Херсонский, С. В. Дворяк, В. А. Глушков. – К. : Здоровья, 1989. – 216 с.
- 7. Пилипенко О. І.** Діяльність комісій у справах неповнолітніх по профілактиці наркотизації серед молоді // Профілактика правопорушень серед неповнолітніх (Проблеми спільної роботи комісій у справах неповнолітніх та органів України). Збірник науково-методичних статей. – К. : Академпрес, 1994. – 112 с.
- 8. Предупреждение** подростковой и юношеской наркомании / Под ред С. В. Березина, К. С. Лисецкого. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 256 с.
- 9. Репродуктивне** та статеве здоров'я чоловіків в Україні (соціологічний аналіз). – К. : Аналітичний центр «Соціоконсалтінг», 2005. – 58 с.
- 10. Словник** основних термінів і понять з превентивного виховання / Під заг. ред.

доктора пед. наук, професора Оржеховської В. М. Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф», 2007. – 200 с.

In the article some aspects of prevention of drugs use among teenagers are analyzed. Some points of view on preventive goal and methods are characterized. The basic directions of researches of prevention of drugs use among teenagers are defined.

УДК 37.013.42-053.6

В. В. Нечитайло

ПІДЛІТКОВА ВІКТИМНІСТЬ ЯК ПРОБЛЕМА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

Під час соціальної нестабільності та економічних проблем більшість людей, які відносяться до найрізноманітніших верств населення, відчують себе незахищеними. Але як завжди буває, в першу чергу під удар попадають ті люди, які навіть за сприятливих умов є найбільш вразливими та незахищеними. В соціології та соціальній психології існує певний перелік соціальних груп, які стають жертвами несприятливих обставин з більшою вірогідністю, ніж інші, тобто є найбільш віктимними. Але в контексті цієї статті мова піде лише про одну з них, а саме – підлітків, проблема їх вразливості, або віктимності буде розглядатися з точки зору соціальної педагогіки.

Ніхто, напевне не буде сперечатись про те, що підлітковий вік є дуже складним та відповідальним. В науковій літературі різних галузей, неодноразово йшла мова про особливості та специфіку цього віку. Серед тих хто займався проблемою підліткового віку та торкався проблеми його віктимності, ми можемо назвати Б. Волкова, В. Казанську, Мішеля Кле, К. Поливанову, Ф. Райса, Д. Фельдштейна, Н. Заверико, М. Каргину, Т. Ковалеву, О. Степанову та інших.

Всі науковці, які в своїх дослідях торкалися теми підліткового віку, не дивлячись на різні цілі та завдання цих дослідів, сходяться в одному: цей вік є ключовим для соціалізації людини та її подальшого життя. Саме в підлітковому віці закладаються підвалини для успішної соціалізації особистості в подальшому житті, саме в цьому й полягає його важливість, і в той же час саме підлітковий вік є найбільш незахищеним та відкритим для впливів періодом в процесі соціалізації людини [12, с. 29]. Пов'язано це з тим, що в підлітковому віці, як добре відомо, здійснюється фізична та психологічна перебудова організму та свідомості індивіда. Дитина поступово переходить на наступний етап свого життя та розвитку, стає дорослою людиною. Перехід цей займає

певний, в кожного індивідуальний, проміжок часу, та минає зовсім не безболісно. Широко відома криза підліткового віку і є проявом цього процесу, поведінка та реакції дитини змінюються майже на очах, вона поводить дивно та незвично. І справа не лише в стрімкому рості та гормональному сплеску, які відбуваються в цей час. Головною ознакою підліткового віку та причиною кризи, на одному рівні з фізичними змінами, є зміни психологічні, які схожі за бурхливістю свого протікання з тими гормональними бурями, що вирують в зростаючому організмі. Зрозуміло, що фізичні та психологічні зміни тісно пов'язані одна з одною. Так, наприклад, швидке зростання, окрім збільшення навантаження на серцево-судинну систему, викликає розгублення підлітка, який ще не звик до свого нового тіла та почувається і поводить не впевнено. Невпевненість ця може проявлятися, як скованість та сором'язливість у спілкуванні з оточуючими, або, як агресивна поведінка спрямована як на оточуючих, так і на себе.

Підтверджують це слова видатного психолога Л.С. Виготського про те, що в підлітковий період у дитини виникає гострий конфлікт з оточуючим її середовищем [2, с. 247], в неї руйнуються старі дитячі інтереси та утворюються нові [3, с. 21]. Підліток прагне увійти в якусь групу, одночасно прагнучи до більшої самостійності та індивідуалізації, ця розбіжність й призводить до гострих конфліктів [15, с. 59]. Конфліктує підліток не лише з собою та своїм оточенням, а й з батьками. Це цілком закономірне явище – підліток намагається відділитися від батьківської опіки, але ще не достатньо впевнений в собі, своїх силах та знаннях, щоб відділитися по справжньому, звідси й конфліктна ситуація. І хоча Мішель Кле наголошує на тому, що ці конфлікти не обов'язково народжуються в підлітковому віці, а частіше за все їх коріння лежить ще в дитинстві [8, с. 121], загострення вони набувають саме в підлітковому періоді.

Підліток, який все ще сприймається батьками та оточуючими як дитина, починає шукати своє місце в суспільстві. Але досвіду суспільних відносин в нього ще дуже мало. Тому підлітки часто підмінюють суспільні відношення "дорослого світу" на вигадані ними, або кимось підказані, сурогати таких відношень. Щоб не втратити цілісність світосприйняття підлітки створюють власноруч систему життєвих орієнтацій або з існуючих в суспільстві та соціально схвальних цінностей, або ж визнає за такі, цінності окремих, часто антисоціальних угруповань [10, с. 297]. За для того, щоб доказати оточуючим, та самому собі свою дорослість, підліток може вчинити безглузді а часто й небезпечні, але на його думку "дорослі", дії.

Розуміння того, що є суспільно прийнятним, а що ні, останнім часом стало дуже розпливчастим і підлітки це добре відчувають. Моральні цінності все ще програють боротьбу матеріальним, і діти бачать це майже з перших днів свого життя. В підлітковому віці гроші

сприймаються як одна зі складових дорослого, незалежного життя. ЗМІ, оточуючий соціум та пануючі в ньому відносини, все це закріплює в підліткові думку про те, що тільки матеріальна складова життя має цінність. І це дуже впливає на свідомість дитини, роблячи її жертвою того, можливо незадовільного матеріального становища в якому знаходиться його сім'я. Підлітки починають соромитися своєї родини, звинувачувати батьків у всіх своїх негараздах. Нестаток грошей, неможливість знайти роботу, яка б задовольняла морально та матеріально, а частіше небажання її взагалі шукати, штовхають підлітків на пошуки інших засобів збагачення. Підліток швидко знаходить ці інші засоби часто просто виходячи на двір, або вмикаючи телевізор. Криміналізація мікросоціуму в деяких регіонах нашої країни, нажал, досягає небезпечно високого рівня, і контактуючи з таким, несприятливим для нормальної соціалізації, оточенням підліток мимоволі, а іноді навіть добре це розуміючи та навіть прагнучи цього, підпадає під його вплив, стаючи таким чином жертвою несприятливих умов соціалізації. Все це здійснюється на тлі загалом спокійного та навіть поблажливого відношення великої частини українського населення до кримінальної сторони нашого суспільства. Хоча офіційно, "на людях", більшість засуджує правопорушників, насправді існує так звана подвійна мораль, яку діти та підлітки дуже добре розуміють та розділяють. Та не треба вважати, що матеріально забезпечені підлітки не підпадають під кримінальний вплив, штовхати їх можуть інші мотиви, наприклад цікавість, нудьга чи щось ще, але результат буде той самий.

Окрім грошей, символом "дорослого" світу для підлітків є алкоголь та цигарки. Підлітковий вік – це часто період тісного знайомства як з першим так звісно і з другим. В цей вік у більшості дітей закріплюється, бо формується воно ще в ранньому дитинстві під впливом сім'ї, позитивне відношення до алкоголю. Н. Максимова наводить таку статистику: 81% учнів 5-8 класів якщо ще не вживають алкоголь, то збираються це робити в майбутньому [11, с. 34]. Перші алкогольні пригоди частіше за все трапляються в підлітковому віці під впливом найближчого оточення, яке є для дитини взірцем соціальної поведінки: сім'ї, друзів, сусідів.

Соціалізаційний вплив мікросередовища на формування світогляду підлітка, важко переоцінити. В підлітковому віці, в процесі формування особистості, визначна роль належить агентам соціалізації, через яких підліток і набуває певних соціальних якостей [12, с. 29], і не слід забувати, що вплив цих агентів буває дуже небезпечним для подальшої соціалізації індивіда. Джерелом таких впливів, так би мовити негативними агентами соціалізації можуть бути вже згадувані вище родина, сусіди, група однолітків, якісь конкретні особи, або соціум в цілому. Треба добре розумітися на тому, які чинники впливають на процес соціалізації негативно, щоб мати можливість проводити

відповідні попереджувальні заходи. Підліткова віктимність обумовлена багатьма чинниками, є серед них об'єктивні та суб'єктивні, діючи на макро та мікро рівнях, та більшість з них властиві лише цьому віку.

Несприятливі умови життя як в соціальному так і в екологічному сенсі створюють небезпеку для соціалізації підлітків, роблячи їх жертвами. Криміналізація соціального середовища та забруднення середовища природного, можуть бути однаково небезпечними для процесу нормальної соціалізації особистості, що розвивається. Всі ці фактори за певних умов стають факторами віктимізації, а підлітковий вік з його особливостями створює неабиякі умови для перетворення дитини в жертву.

Справою честі, яка є ще й життєво необхідною, спеціалістів різних галузей має бути намагання відвернути цю загрозу від покоління, що зростає. Бо зростає не лише покоління, а й рівень його віктимності. Щоб в цьому переконатись не треба навіть проводити спеціальні дослідження, цілком достатньо вийти на вулицю та роздивитись навкруги. Велика кількість підлітків в учбовий час вештається по вулиці, сидять вдома або у друзів, знаходяться у різноманітних розважальних закладах. Справа не лише та не стільки в тому, що діти пропускають навчання, а в тому, чим вони в цей час займаються, та під який вплив підпадають.

Мова вже йшла про алкоголь та куріння, та нажаль це не все. За даними органів внутрішніх справ, на початок 2003 року на обліку в зв'язку з вживанням наркотичних речовин знаходилося 4024 підлітків [4, с. 145]. За минулі роки ситуація навряд чи змінилась на краще. Враховуючи також той факт, що кількість тих, хто знаходиться на обліку, та тих, хто вживає наркотики дуже різниться, не на користь перших даних. Діти не стають наркоманами просто так, цьому є маса причин. І вплив віктимогенного середовища займає серед них чи не найперше місце.

Підлітки біжать на вулицю. Біжать не тільки пограти та зустрітись з друзями, підлітки біжать на вулицю жити. За даними досліджень, діти віком до 14 років, а це саме підлітковий вік, складають більше половини всіх дітей, хто перебуває у стані бродяжництва [4, с. 136]. Біжать на вулицю підлітки найчастіше через батьків. Більша половина втікачів походить з неблагополучних сімей. Сім'я, як фактор віктимізації підлітків займає не аби яке місце серед подібних чинників. Неповні сім'ї, сім'ї, де традиційно або ситуативно зловживають алкоголем, аморальні та асоціальні сім'ї, всі вони роблять дитину жертвою. Приблизно 6 тисяч дітей підліткового віку щороку позбавляються батьківської опіки [4, с. 105]. Всі ці сім'ї є звісно неблагополучними, і поки підлітки жили з ними, вони підпадали під їх вплив, ставали жертвами. Прикладів, щодо зростання підліткової віктимності є дуже багато, і всі вони свідчать про одне: найближчим

часом ми отримаємо ціле покоління людей, які зазнали значних негативних впливів під час процесу соціалізації, що не може не відобразитись на їх подальшому житті. Без перебільшення можна сказати, що майбутнє знаходиться під загрозою.

Таким чином можна узагальнити, що підліткова віктимність є нагальною проблемою сьогодення, яка підлягає якомога скорішого розв'язання.

Якщо провести аналіз наукової літератури з цієї проблематики, то стає очевидно, що тема підліткової віктимності була більше досліджена з позицій соціальної психології та кримінології. Це є цілком закономірним, бо з першого погляду саме ці галузі стикаються з ознаками, проявами та наслідками підліткової віктимності безпосередньо, особливо це стосується кримінології. Тож і рішення цих проблем повинно стати завданням відповідних наук. Соціальній ж педагогіці та соціально-педагогічній віктимології залишається лише вивчати та досліджувати причини, процес та наслідки віктимізації підлітків. Але усвідомлюючи той науковий потенціал, який має соціальна педагогіка, ті знання теоретичного та практичного характеру, якими вона володіє, цілком логічним буде, що проблема підліткової віктимності стане проблемою соціально-педагогічної науки, проблемою практичного вирішення.

Необхідно розробити та впровадити програму соціально-педагогічної пропедевтики впливу віктимогенних факторів на соціалізацію підлітків, залучивши до її виконання всі соціальні інститути причетні до виховання та ті, що мають певний вплив на дитяче середовище. А на сам перед – школу, бо саме вона, як соціально-педагогічна система, в межах якої підлітки проводять більшість часу, може мати найбільший вплив на соціалізаційні процеси в цьому віці.

Таким чином, узагальнюючи, можна сказати наступне: підлітковий вік є найбільш віктимнонебезпечним періодом в процесі соціалізації людини, що обумовлено віковою специфікою та складністю його протікання в цей час; зважаючи на особливості підліткового віку необхідно приділяти особливу увагу вивченню віктимогенних факторів, маючих найбільший вплив на соціалізацію особистості саме в цей період; питання практичного спрямування щодо проблеми підліткової віктимізації більше розроблено в соціальній психології та кримінології, ніж в соціальній-педагогіці, хоча сприяння нормальної соціалізації особистості є метою соціальної педагогіки; високий рівень підліткової віктимності є загрозою для подальшої соціалізації людини, тому так важливо попередити її негативний вплив ще на ранньому етапі розвитку особистості; чинниками підліткової віктимізації можуть стати як певні об'єктивні зовнішні впливи, так і суб'єктивні схильності самого підлітка; одним з першочергових завдань соціально-педагогічної науки повинно бути не лише вивчення процесу віктимізації особистості що

розвивається, та його наслідків, а й розробка методів пропедевтичної роботи з подолання можливих негативних впливів; соціально-педагогічна робота по подоланню та пропедевтиці віктимізації підлітків повинна проводитись в контексті роботи школи, як соціально-педагогічної системи.

Література

1. **Волков Б. С.** Психология подростка: Учеб. пособ. / Б. С. Волков – М. : Академический Проект; Гаудеамус, 2005. – 208 с.
2. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. **Выготский Л. С.** Собрание сочинений : В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина / Л. С. Выготский – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
4. **Державна доповідь** про становище дітей в Україні за підсумками 2002 року. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 232 с.
5. **Заверико Н.** Особливості соціалізації підлітків і молоді в сучасних умовах / Н. Заверико // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2005. – № 1. – С. 30 – 36.
6. **Казанська В. Г.** Подросток. Трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей / В. Г. Казанська – СПб. : Питер, 2006. – 240 с.
7. **Каргина М.** Проблемы социализации подростка / М. Каргина // Воспитание школьников. – 2003. – № 4. – С. 56 – 59.
8. **Кле М.** Психология подростка: Психосексуал. развитие: / Пер. с фр. / Мишель Кле – М. : Педагогика, 1991. – 172с.
9. **Ковалева Т. В., Степанова О. К.** "Подростки смутного времени" (к проблеме социализации старшеклассников) / Т. В. Ковалева, О. К. Степанова // Социологические исследования. – 1998. – № 8. – С. 57 – 65.
10. **Лавриченко Н. М.** Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
11. **Максимова Н. Ю.** Підліток і наркотики. Причини адитивної поведінки неповнолітніх / Н. Ю. Максимова // Практична психологія і соціальна робота. – 1999. – №7. – С. 18 – 22.
12. **Панагушина О. Є.** Соціалізація підлітків у діяльності молодіжних організацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. Є. Панагушина. – Херсон, 2008. – 261 с.
13. **Поливанова К. Н.** Психологическое содержание подросткового возраста / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 20 – 34.
14. **Райс Ф.** Психология подросткового и юношеского возраста : Учеб. пособие : Пер. с англ. Н. Мальчиной и др. / Ф. Райс – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
15. **Социальная психология личности** / [Е. В. Шорохова, А. А. Бодалев, М. И. Бобнева и др.; Отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова]. – М. : Наука, 1979. – 344 с.
16. **Фельдштейн Д. И.** Психология воспитания подростка / Д. И. Фельдштейн – М. : Знание, 1978. – 47 с.

In this article speech goes about juvenile viktimmnost, problems and dangers related to it. In the article specified circumstance that juvenile viktimmnost has the most direct relation to the circle of social-pedagogical problems. It is similarly offered to social-pedagogical science to take part in practical work in decision of this problem.

УДК 37.013.42:37.018.1

Н. І. Осипченко

ВПЛИВ СІМЕЙНО-ШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ

В умовах перебудови суспільства і системи освіти виховна робота з сім'єю набуває нового змісту. Відповідальність батьків за виконання своїх обов'язків в умовах демократизації, гласності, гуманізації значно підвищується. Однак деякі батьки цього не розуміють, далеко не всі можливості сімейного виховання реалізуються в повному обсязі. Причин існує багато, але одна із них – відсутність системи роботи освітніх закладів із сім'єю. Школа повинна сприяти єдності педагогів та батьків, вона повинна допомогти сім'ї кожної дитини в повній мірі реалізувати свій потенціал.

Сім'я і школа – основні інститути соціалізації дитини, вплив яких на розвиток і становлення особистості переоцінити неможливо.

Мета нашої статті: проаналізувати вплив сімейно-шкільного виховання на розвиток особистості дитини в історично-педагогічному аспекті.

З виникненням перших шкіл виникли і проблеми взаємозв'язку сім'ї та школи.

В X столітті в Київській Русі відкриваються перші школи, які започаткував князь Володимир, наказавши “забирати у знатних людей дітей і давати на шкільну науку” [8, с. 19].

Ці жорстокі заходи негативно позначилися на родинному вихованні. Дитину, яка досягла шкільного віку, на роки відлучали від сім'ї, таким чином руйнувалися багатовікові сімейні традиції, нищилася рідна віра [8, с. 19].

Політичний та економічний занепад Русі у XII столітті шкодять розвиткові освіти.

У XIV столітті культурне зростання Західної Європи істотно впливає на розвиток української культури та педагогічної думки і педагогічної практики. Відкриваються навчальні заклади нових типів, розвиваються вищі школи, але викладання в школах, які вважалися престижними, здійснюється латинською та польською мовами. Це

відриває українських дітей від рідної мови та віри, практично знищує їхню національну свідомість [8, с. 28–29]

Зближення сім'ї та школи спостерігається у XVI столітті, у період появи братських шкіл, статуту яких містили деякі положення про обов'язки батьків (контролювати поведінку своїх дітей за межами школи, перевіряти виконання домашніх завдань, формувати такі моральні якості, як патріотизм та слухняність). Між батьками та школою укладалась спеціальна письмова угода, де були прописані обов'язки сторін з виховання та навчання дітей. В епоху козацько-гетьманської республіки (XVI-початок XVIII ст.) характер відносин між сім'єю та родиною залежав від типу навчального закладу. Діяли заклади закритого типу (школа на Січі, духовні семінарії), у діяльність яких батьки не втручалися, та відкритого типу (церковні школи, школи народних ремесел), які зберігали провідні позиції стосовно родини.

Політика Петра I та Катерини II спричинила зростання безграмотності серед українців [5, с. 8].

В цей час на Правобережній Україні австро-польська шляхта спрямовувала свою діяльність на знищення всього українського. В школах Галичини навчання велось переважно польською, іноді німецькою мовою [3, с. 186].

У 1831 і 1832 роках більшу частину гімназій на Правобережній Україні було закрито, польські початкові школи скасовано. Замість них насаджувались церковні православні школи, навчальні заклади закритого типу для дворян [3, с. 190].

У першій половині XIX століття на Лівобережній Україні було відкрито ряд гімназій, повітові училища. Усі школи України, від загальноосвітніх до вищих, були русифіковані.[3, с. 191].

З початком промислового перевороту наприкінці XVIII століття відбувається перша революція в сімейному житті: зниження віку вступу до шлюбу, збільшення народжуваності, значне поширення жіночої праці.[4, с. 227].

Зайнятість жінки на виробництві не могла не позначитися на сімейному вихованні. Жінка вже не могла, як раніше, займатися вихованням дітей, тому родина покладалась на виховання дитячих садків та шкіл.

До жовтневого перевороту 1917 року проблеми сім'ї та сімейного виховання були у центрі уваги багатьох вчених, суспільних, політичних та релігійних діячів. Наприклад, невеличкими книжечками виходили проповіді богословів, які наставляли батьків на правильне виховання їхніх дітей. Навіть відомий етнограф та мандрівник Міклухо-Маклай має в своєму доробку статті присвячені сімейному вихованню і, зокрема, питанню відносин батька та сина [1, с. 133].

В одній з бесід, що була звернена до батьків, митрополит Київський та Галицький Володимир (1848-1918) розмірковує над

причинами невихованості сучасної йому молоді. Головними винуватцями він безкомпромісно називає батьків: "...батьки винні більше всього в тому, що їх діти погано виховані". На питання, на скільки винна в цьому негативному явищі школа, священник відповідає словами Квінтіліана: "Діти не з школи вперше виносять погані звички, але вони приносять їх з собою в школу. Вони переймають їх у своїх батьків, які показують їм поганий приклад" [2, с. 27].

На початку ХХ століття сформувалося три протилежні позиції щодо ролі школи й сім'ї у вихованні дітей. Представники першої (Г. Гринько, К. Корнилов, Д. Лазуркіна, Л. Левицький, О. Попов та ін.) пропонували на противагу цим виховним інститутам створити мережу дитячих будинків. Ця точка зору слугувала за основу нової освітньо-виховної системи, запровадженої в 1920 році в Українській республіці. Прибічники другої (Н. Виноградов, А. Грабов, С. Лозинський та ін.), критикуючи сім'ю, пропонували передати виховні функції школі. Третя позиція (В. Зеньківський, Я. Мамонтов, С. Русова, Я. Чепіга та ін.) характеризувалась орієнтацією на підтримку й тісну взаємодію родини та школи, хоча й визнавала кризу цих виховних інституцій.

У 20 – 30 роки ХХ століття кардинально змінилось офіційне ставлення до сім'ї та школи. У 1919 – 1924 роках його діяльність була спрямована на впровадження в практику Декларації про соціальне виховання дітей. З 1925 року розпочався розвиток мережі загальноосвітніх навчальних закладів, школу називали "авангардом" соціалістичного життя, збільшився розмір державних асигнувань. Школа контролює сімейне виховання, намагається нейтралізувати його хиби.

У 1932 році було розпочато систематичну педагогічну пропаганду серед батьків, характер якої поступово змінювався.

В 30-ті роки ХХ століття змінює свої погляди на сім'ю А. Макаренко. В своїх творах "Книга для батьків" та "Лекції про виховання дітей" він розкриває засади родинного виховання (На початку своєї педагогічної діяльності Макаренко вважав сім'ю пережитком рабовласницького ладу) [5, с. 14–15].

З кінця 30-х по 50-ті роки сталінська політика зробила неможливим вивчення української школи та педагогіки [5, с. 14].

В. Сухомлинський першим у вітчизняній педагогіці 50-х років розпочав організацію педагогічного просвітництва батьків. Про це він пише в "Этюдах о коммунистическом воспитании". Педагог вважав, що батьки мають вчитися стільки ж років у батьківській школі, скільки й діти. Загалом у педагогічній системі В. Сухомлинського закріпилась певна система родинно-шкільного виховання, за якою батьки повинні були стати активними помічниками вчителів. У "Батьківській педагогіці" вчений кардинально, по-новому, осмислює взаємозв'язки родини і школи. Головним у цьому зв'язку виступає глибоке народне підґрунтя.

У праці "Як виховати справжню людину" він радить майбутнім матерям і батькам вивчати історію свого народу, виробляти шанобливе ставлення до близьких [3, с. 309–310].

Довгий час серед спеціалістів-вчених та педагогів точилися суперечки з приводу того, хто несе більшу відповідальність за виховання дітей: сім'я чи школа. Прийшли до такого висновку – не знімаючи відповідальності зі школи, більше вимог пред'являти сім'ї, тому що саме в сім'ї закладається фундамент особистості, її моральні цінності, орієнтації і переконання. Важливість сімейного виховання беззаперечна.

- Сім'я забезпечує фізичний та емоційний розвиток людини.
- Сім'я впливає на формування психологічної статі дитини.
- Сім'я відіграє провідну роль в розумовому розвитку дитини.
- Сім'я має важливе значення в оволодінні людиною соціальними нормами.
- В сім'ї формуються фундаментальні цінності орієнтації людини.
- Сім'я відіграє велику роль в процесі соціального розвитку людини [7, с. 92–93].

Дуже важливо, щоб батьки розуміли, що тільки спільні вимоги вчителя та батьків приведуть до спільної мети: виховання здорової в моральному і фізичному відношенні дитини.

Сім'я і школа – це свого роду посередники між особистістю дитини, яка формується, та суспільством. Тому батьки повинні знати цілі, задачі, кінцевий результат виховання, що допоможе їм у вихованні власних дітей.

Ефективність сімейного виховання залежить від психолого-педагогічної культури батьків, від уміння визначити основні напрямки виховної роботи з дітьми, зосередити увагу на тих сторонах особистісного розвитку дитини, які не можуть бути забезпечені іншими виховними ситуаціями.

Досягнення основних виховних цінностей сім'ї значно підвищить продуктивність виховного процесу в школі.

Сім'я повністю виконає свої виховні функції лише тоді, коли вона буде являти собою колектив односторонців, якщо буде діяти разом зі школою в рішенні спільних виховних задач. Якщо і школа, і сім'я будуть прагнути до постійної досконалості особистості, враховувати та розвивати здібності та індивідуальні особливості дітей.

В рішенні цих завдань особлива роль відводиться педагогічному всеобучу батьків.

При організації педагогічного всеобучу батьків слід враховувати особливості сімей та знати їх структурні характеристики.

За структурою сім'ї можна поділити на такі: наявність партнерів (повна, формально повна, неповна); стадія життєвого циклу (молода, зріла, похилого віку); порядок вступу до шлюбу (первинний, повторний);

кількість поколінь в сім'ї (одне, або декілька поколінь); кількість дітей (багатодітна, малодітна) [9, с. 171].

За рівнем соціальної адаптації сім'ї діляться на: благополучні сім'ї; сім'ї “групи ризику”; неблагополучні сім'ї; асоціальні сім'ї.

Серед неблагополучних сімей, залежно від того, який фактор несприятливості є вихідним, дезорганізуючи функціонування сім'ї, виділяються такі типи сімей: проблемні; конфліктні; педагогічно не складені сім'ї; сім'ї з міщансько-споживацькою психологією; неповні сім'ї [10, с. 107–108].

Сім'я сьогодні, в значній мірі, втратила багато властивих їй раніше функцій, і процес відновлення її виховних функцій іде повільно, змінюється роль, функції та задачі сімейного виховання.

Щоб забезпечити високу ефективність педагогічної освіти батьків, треба виконати ряд умов:

- педагогічна освіта батьків повинна являти собою цілісну систему знань, що розкриває закономірності процесу формування особистості дитини;

- педагогічна освіта батьків повинна мати попереджувальний характер, здійснюватися ефективно та своєчасно, що забезпечить профілактику помилок у сімейній освіті;

- педагогічна освіта повинна бути спрямована не лише на теоретичну підготовку батьків, але й давати їм конкретні методичні поради з практичної організації виховного процесу сім'ї;

- педагогічна освіта повинна сприяти росту виховної активності й майстерності батьків і пропагувати передовий досвід сімейного виховання;

- педагогічна освіта повинна сприяти укріпленню й розвитку сім'ї, як виховного колективу [10, с. 94–95].

Існують різні форми педагогічної освіти батьків: педагогічна лекція, педагогічна бесіда, педагогічна консультація, науково-практична конференція, вечір запитань і відповідей, відкриті уроки [10, с. 96–98].

Однією з найпоширеніших форм контактування вчителя та батьків є батьківські збори: загальношкільні та класні.

Щоб збори були більш доцільними та ефективнішими, їх треба “гарно обставити” [6, с. 122].

Таким чином робота ССЗОШ І–ІІІ ст. №3 з сім'єю є тематичною, та чітко спланованою.

В 2006 – 2007р.р. та 2007 – 2008р.р., за участю батьків, у школі були проведені виховні заходи на такі теми: “Роль батьків у формуванні в підлітків навичок самоосвіти та самовиховання”, “Агресивні діти. Причини та наслідки дитячої агресивності”, “Покарання та заохочення дітей в сім'ї. Взаємовідносини в сім'ї”, “Формування у підлітків правосвідомості, культури поведінки, відповідальності за свої вчинки в школі, в сім'ї, в суспільних місцях”, “Батькам про роль спілкування в

житті підлітків”, “Педагогічний такт батьків”, “Батьки та діти: ідеали та реальність”, “Правовий аспект сімейного виховання”, “Причини, наслідки та шляхи попередження злочинності”, “Режим дня учнів”.

На 2008 – 2009 навчальний рік заплановані виховні заходи на теми: “Діти та гроші”, “Підліток та його особливості”, “Права та обов’язки учнів”, “Здоров’я дітей – найбільша цінність”.

У школі також активно працюють батьківські комітети, які виконують контролюючу, пропагандистську, посередницьку та організаторську функції. Працює соціальний педагог та практичний психолог, які надають допомогу учням та батькам.

Аналізуючи вище сказане, ми можемо впевнено сказати, що виховання дітей загалом залежить від взаємодії сім’ї та школи, тобто від сімейно – шкільного виховання.

Література

1. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Соціальна педагогіка: Курс лекцій: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учебн. заведений 2-е изд. стереотип. / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 426 с. **2. Из** “Бесед священномученика Владимира, Митрополита Киевского и Галицкого” о причинах дурного воспитания в наше время” // О религиозном воспитании детей. – М. Слово, 1993. – 153 с. **3. Левківський М. В.** Історія педагогіки / М. В. Левківський – К. : МНУ, 2003. – 217 с. **4. Лукашевич М. П., Туленков М. В., Гринчук Л. В.** Соціологія / М. П. Лукашевич, М. В. Туленков, Л. В. Гринчук – К. : Світ, 2006. – 427 с. **5. Мальцева О. І.** Робота загальноосвітньої школи України з сім’єю в 20 – 30 – х роках ХХ століття: Дис... канд. пед. наук. / Ольга Іванівна Мальцева. – Луганськ, 2008. – 217 с. **6. Мудрик А. В.** Соціальна педагогіка / А. В. Мудрик. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 378 с. **7. Сарапулова Є. Г.** Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера: Монографія / Є. Г. Сарапулова. – К. : МАУП, 2003. – 318 с. **8. Соціальна педагогіка.** Курс лекцій / Пед. Общ. ред.. М. А. Галагузовой. – М. 2000. **9. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П.** Соціально-педагогічні технології. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 518 с.

In the article different forms of work with a family are viewed. Advice concerning work with a modern family is also added. The prospect of the future scientific works is developed.

Н. О. Островська

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ФОРМУВАННЯ УСВІДОМЛЕНОГО БАТЬКІВСТВА МОЛОДІ

Характерна риса цільності будь-якої системи – здатність до самозбереження в процесі постійного руху, змін та розвитку. Все це в повній мірі можна віднести до батьківства як до комплексного утворення, яке являє собою систему. Батьківство є базовою життєвою місією, важливим станом та значною соціально-психологічною функцією кожної людини. Якість цих проявів, їх соціально-психологічні та педагогічні наслідки мають завжди актуальне значення. Можна стверджувати, що майбутнє суспільства завтра – це стан батьківства сьогодні, адже забезпечення сприятливих умов розвитку дитині раннього віку, на порозі життя, сприяє формуванню гармонійної особистості у майбутньому [1].

Сучасна ситуація в Україні характеризується соціально-економічною та політичною нестабільністю, значним спадом виробництва, зниженням рівня життя більшості населення, посиленням розшарування населення за рівнем доходів, девіацією моральних норм і цінностей у суспільстві, зростанням злочинності та насильства, всі ці чинники, поруч з іншими призвели до втрати сучасною молоддю орієнтирів на створення повноцінної сім'ї, народження дитини та на усвідомлене батьківство.

Усвідомлене батьківство – одна з найбільш складних та мало розроблених областей сучасної науки. Актуальність її вивчення обумовлена протиріччями між гостротою демографічних проблем, які пов'язані з падінням народжуваності, великою кількістю сімей, які розпадаються, лавиноподібним збільшенням кількості дітей-сиріт при живих батьках, зі зростанням кількості випадків жорстокого ставлення до дитини та не розробленістю програм соціальної та психологічної допомоги молоді, яка є потенційними батьками.

За статистичними даними експертів, в Україні в основному (майже 39%) народжують молоді жінки 20-24 років, на жаль, приблизно на цей вік припадає 80% всіх розлучень по Україні. 85% вагітностей є «випадковими», «непередбаченими», а половина дітей народжується через 5-6 місяців після реєстрації шлюбу батьками (враховувалися лише доношені діти). Приблизно 20% матерів народжують дитину не перебуваючи в шлюбі, (нині батько кожної п'ятої народженої в Україні дитини згадується в документах «зі слів матері»), за даними Держкомстату, у нас понад 1,5 мільйона дітей живуть в неповних сім'ях.

А також, зі 101 тис. дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні лише 7% є біологічними сиротами.

Важливою умовою успішної реалізації здійснюваних в Україні політичних та економічних реформ, вирішення демографічної проблеми та оптимізації процесу виховання здорового покоління молодих громадян є вирішення проблем майбутніх батьків в галузі освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення, формування в молоді орієнтацій та установок на цінності сім'ї й сімейного способу життя.

На жаль, сьогодні спостерігається криза сім'ї, яка виявляється не тільки у соціально-економічній площині. Недостатніми є також психолого-педагогічний і соціально-педагогічний рівні підготовки молоді до сімейного життя.

Актуальними проблемами сьогодні є відсутність єдиної стратегії, послідовності та наступності виховання дітей у сім'ї, недостатня підготовленість батьків до цього виду діяльності, незрозуміння самоцінності й унікальності кожної дитини, нездатність батьків прогнозувати наслідки виховання. Небажання і невміння аналізувати свої вчинки і життя взагалі, відповідати за них – така тенденція руйнівна не тільки для дорослих. Батьки, які не замислюються над метою, концепцією, стратегією і тактикою виховання своїх дітей, завдають їм непоправної шкоди [2].

Тому сьогодні постають питання про необхідність формування у молоді навичок усвідомленого батьківства та підготовка її до виконання складних рольових функцій чоловіка і жінки, батька і матері. “Усвідомлене батьківство” – це взаємодія батьків між собою, іншими членами сім'ї, включаючи дітей, результатом якої є створення найбільш сприятливих умов для повноцінного розвитку дитини на всіх етапах її життя” [3, с. 50].

В Україні останнім часом фахівцями соціальної сфери державних та громадських організацій реалізуються проекти, які спрямовані на формування навичок усвідомленого батьківства молоді, що дає змогу підготуватися до народження дитини, виховання дітей раннього віку, їхнього розвитку тощо, але вони носять разовий, хаотичний та неструктурований характер. Організаціями, які мають змогу на державному рівні надати цій роботі систематичного та комплексного характеру, об'єднавши зусилля громадських та державних структур, на сьогодні є центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Аналіз соціологічної, психологічної, демографічної, соціально-педагогічної літератури свідчить про наполегливі пошуки механізмів соціально-психологічної, та соціально-педагогічної роботи з майбутніми батьками, спрямованої на формування усвідомленого ставлення до народження і виховання майбутньої дитини. Дослідженнями у сфері сімейної педагогіки, просвітницької роботи з батьками з формування

педагогічної культури займаються як українські, так і зарубіжні науковці. Шляхами зростання педагогічної культури батьків займалися І. Гребенников, О. Зверєва, В. Котрило, Є. Наседкіна, Р. Сережнікова. Серед українських науковців питання просвітницької роботи з батьками та формування усвідомленого батьківства розглядаються у працях О. Безпалько, Л. Буніної, І. Дубінець, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, О. Песоцької, С. Товстоухової, І. Трубавіної.

Однак, спеціальних досліджень, присвячених проблемі формування навичок усвідомленого батьківства молоді в діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ) в Україні, не проводилося.

Метою статті є визначення основних напрямків соціально-педагогічної роботи центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з формування усвідомленого батьківства серед молоді. Виходячи із цього були поставлені наступні завдання:

1. Розкрити роль діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у формуванні усвідомлено батьківства серед молоді.
2. Визначити головні напрямки та технології діяльності спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді стосовно формування усвідомлено батьківства серед молоді.

Як вже зазначалося нами раніше, важливе місце в роботі з молоддю, вирішенні питань соціальної допомоги й підготовки молоді до створення сім'ї належить центрам соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ).

За останні кілька років соціальна робота з формування усвідомленого батьківства молоді в Україні планомірно проводилася системою центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді за такими напрямками: статеве виховання молоді, збереження репродуктивного здоров'я й підготовка молоді до створення сім'ї; соціальне обслуговування молодих сімей.

Загалом центрами ЦСССДМ надаються такі види соціальних послуг:

- психологічні: з проблем спілкування в сім'ї, розв'язання конфліктних ситуацій, з психологічних проблем вагітних жінок;
- соціально-педагогічні: відповідальне батьківство, попередження негативних явищ у сім'ї;
- юридичні: з питань відповідального батьківства, правових аспектів сімейно-шлюбних відносин;
- медико-соціальні: планування сім'ї, небажана вагітність, репродуктивне здоров'я, формування здорового способу життя;
- психологічно-педагогічні: налагодження позитивних взаємин у сім'ї, проблеми розвитку особистості, виховання дитини.

Допомога молоді здійснюється через тренінгову роботу з майбутніми й молодими батьками, з молодими сім'ями щодо питань репродуктивного здоров'я, виховання дітей. Основною метою тренінгів стало формування здорового способу життя серед молоді, популяризація ідеї усвідомленого батьківства, паритету свідомого материнства й батьківства, допомога у вихованні дітей.

Особлива увага приділяється темі усвідомленого батьківства, що є основою успішного виховання дітей у сім'ї на тренінгах для вагітних жінок, на заняттях у школах молодих сімей і молодих батьків. Сама ідея усвідомленого батьківства дозволяє виробити сімейні моделі виховання дітей, змінити ставлення батьків до дитини з „моя дитина – моя власність” до „дитина така ж людина, як й інші, з правами та інтересами, але їй потрібна наша підтримка й допомога”.

Значну увагу фахівці центрів ЦСССДМ приділяють розробці, виданню та розповсюдженню посібників, методичних рекомендацій, інформаційних буклетів, брошур, довідників з питань планування сім'ї, здорового способу життя, захисту прав дітей, відповідальності батьків за виховання дітей, популяризації традицій української родини й моральних здобутків сім'ї (зокрема, „Поради молодим”, „Азбука сімейного життя”, „Молоді про планування сім'ї”, „На порозі сімейного життя”, „Формула сімейного щастя”, „Для майбутніх батьків”, „Державна допомога сім'ям з дітьми” тощо) [5].

Необхідно зазначити, що плідна робота центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді неможлива без тісної співпраці з інституціями сфери охорони здоров'я: пологовими будинками, поліклініками, жіночими консультаціями, будинками дитини, тобто тими, що піклуються про здоров'я новонародженої дитини, її матері.

Важливим аспектом цієї співпраці є системність та комплексність у взаємодії з урахуванням потреб конкретних цільових груп клієнтів на основі інтегрованого підходу, що має забезпечити зменшення кількості вилучень від батьків дітей перших років життя, як і відмов матерів від новонароджених, покращення догляду за дітьми раннього віку [4, с. 209]. Але на жаль, на сьогодні ця робота не має систематичного характеру та потребує доопрацювання та більшої скоординованості.

Головними напрямками цієї скоординованої співпраці має бути: інформаційно-просвітницька робота; виявлення цільових груп клієнтів у ході спільних заходів; надання соціальних та медичних послуг; підвищення рівня професійної компетентності працівників медичної та соціальної сфери; узагальнення та впровадження досвіду спільної діяльності тощо.

Перспективними напрямками роботи є створення мережі установ, дружніх до молоді соціальних служб, розвиток спеціалізованих

соціальних служб для підтримки сім'ї, розробка й упровадження програм щодо підтримки молоді сім'ї й дітей раннього віку.

Зазначимо також, що пріоритетними завданнями діяльності центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, як виконавців державної молодіжної політики, є: забезпечення правового та соціального захисту молоді сім'ї, високого рівня її життєдіяльності; створення належних умов для фізичного, інтелектуального, морально-етичного, освітнього та духовного розвитку дітей; формування високої психолого-педагогічної культури молоді на засадах національних традицій, педагогічної науки, найкращого світового досвіду виховання дітей у сім'ї й функціонування сім'ї; формування в молоді відповідального ставлення до репродуктивного здоров'я, планування сім'ї, здорового способу життя; формування усвідомленого батьківства; усебічна державна підтримка зусиль самих сімей, батьків щодо забезпечення сприятливих умов для виховання, освіти й розвитку дітей.

Отже, можна зробити висновки, що не дивлячись на всі позитивні сторони роботи ЦСССДМ з формування навичок усвідомленого батьківства молоді, на нашу думку існує ряд проблем в його діяльності за даним напрямком, а саме:

- існує необхідність розробки цілеспрямованої, централізованої системи соціально-педагогічної діяльності з формування усвідомленого батьківства молоді в сучасній науковій теорії та практиці;
- наявність протиріччя між соціально-педагогічною діяльністю працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та забезпеченням їх відповідними соціально-педагогічними вміннями та навичками з формування усвідомленого батьківства молоді;
- а також, необхідність узагальнення методичних вмінь працівників державних та громадських установ, провідним напрямком діяльності яких є формування усвідомленого батьківства, та забезпечення працівників ЦСССДМ сучасними психолого-педагогічними знаннями та технологіями для виконання роботи з формування навичок усвідомленого батьківства молоді.

Література

1. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Из-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с. **2. Матеріали** науково-практичної конференції “тенденції розвитку сучасної сім'ї в Україні. – режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=8&n=53&c=1142> **3. Методичні матеріали з питань формування усвідомленого батьківства** / За заг. ред. Г. М. Лактіонової. – К. : Держсоцслужба, Християнський дитячий фонд, 2006. – 96 с. **4. Безпалько О. В.** Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: Навч.-метод. комплекс / Автор.-упоряд.: О. В. Безпалько, І. Д. Зверева, З. П. Кияниця, В. О. Кузьмінський та ін. /

За заг. ред.: І. Д. Зверєвої, Ж. В. Петрочко – К. : Фенікс, 2007. – 528 с.
5. Толстоухова С. В. Організаційно-педагогічні основи функціонування системи соціальних служб для молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / С. В. Толстоухова. – Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 19 с.

Paternity is realized – one of most difficult and the little developed areas of modern science. Actuality of its study is conditioned falling of birth-rate, plenty of families which disintegrate, by the increase of amount of children-orphans at living parents, with growth of amount of cases of cruel attitude toward a child and not developed of the programs of social and psychological help of young people which is potential parents.

Combining effort organizations which are in a position at state level to give this work of systematic and complex character public and state structures, for today there are centers of social services for family, children and young people.

УДК 372.85(477)”1950/2000”

О. М. Павлюк

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

Одним із джерел відродження та розбудови національної системи освіти є результати історико-педагогічного аналізу її становлення й розвитку. В історії освіти України, як і в історії України, збереглося ще багато білих плям, які потрібно заповнити матеріалами об’єктивних досліджень. Особливий інтерес становить вивчення історії освіти України, зокрема шкільної математичної освіти другої половини ХХ ст. Оскільки наше дослідження охоплює досить тривалий період, то одним з важливих питань є періодизація процесів становлення й розвитку системи шкільної математичної освіти.

Значний внесок у розробку підходів до вирішення питання періодизації процесів розвитку системи освіти в Україні зробили Л. Бущик, М. Грищенко, О. Завадська, Н. Калениченко, А. Колосков, І. Наулко, П. Некрасова, А. Стражев. Проблему періодизації педагогічної думки представлено в дослідженнях О. Сухомлинської. Критерії, що відбивають найсуттєвіші характеристики системи освіти й лежать в основі періодизації розвитку освіти та педагогічної думки Східноукраїнського регіону, розглянуто в монографії В. Курило. Аналіз

історико-педагогічної літератури дозволив дійти висновку, що вчені лише торкалися окремих аспектів періодизації розвитку шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ ст. Виняток становлять роботи А. Прус та О. Скриннікової.

Отже, проблема періодизації розвитку шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ ст. залишається недостатньо розробленою та маловивченою.

Мета статті – визначити підходи та подати періодизацію розвитку шкільної математичної освіти в Україні в другій половині ХХ ст.

На процес становлення й розвитку (генези) системи шкільної математичної освіти України в другій половині ХХ ст. впливають шість головних чинників:

1. Світові тенденції розвитку математичної освіти.
2. Політико-територіальний чинник, суть якого полягає в тому, що з кінця 40-х – на поч. 50-х рр. ХХ ст. Україна стає соборною державою (включає всі території компактного проживання українців). З 50-х рр. ХХ ст. ми можемо нарешті говорити про єдину систему шкільної математичної освіти України.
3. Процес розвитку математичної освіти в Австро-Угорській, Російській імперіях та СРСР, складовою частиною яких довгий час була Україна.
4. Процес розвитку системи народної освіти України взагалі, який, у свою чергу, визначається соціально-економічним розвитком країни [4, с. 35].
5. Особливості соціально-економічного розвитку регіонів у той чи інший період.
6. Прагнення тоталітарного режиму СРСР до ефективного протистояння й конкуренції зі „світовим імперіалізмом”, у зв’язку з чим потрібні були не просто беззаперечні, а високоосвічені й високопрофесійні виконавці [3, с. 9].

Хронологічні межі розвитку системи шкільної математичної освіти та етапи розвитку педагогічної думки в Україні у ХХ ст. не завжди збігалися. Були моменти, коли педагогічна думка випереджала практику, у той же час інколи педагогічна реальність сприяла появі нових педагогічних ідей. Але в цілому педагогічна думка й практика, як і математична наука, розвиваються в єдиному ритмі, взаємно збагачуючи одна одну.

В історико-педагогічних дослідженнях радянських років періодизація розвитку системи освіти педагогічної думки збігалася з основними етапами розвитку Української РСР та компартії України. Як відомо, Україна довгий час входила до складу СРСР, періодизація розвитку системи освіти та педагогічної думки була тотожною періодизації цих явищ у Радянському Союзі. Так, у найбільш

фундаментальній праці, присвяченій школі та педагогічній думці СРСР, „Очерках истории школы и педагогической мысли народов СССР”, підготовлених за участю відомих радянських учених, радянська школа та педагогічна думка розглядається в тісному зв'язку з розвитком радянського соціалістичного суспільства [4, с. 449–451].

Школу вважали органічною частиною системи державних установ, що розвивались у руслі всіх соціальних процесів, підпорядкованих впливу загальних законів соціального розвитку. Саме це зумовило вибір найважливіших подій радянського суспільства як підстави для обґрунтування хронологічних меж нарисів: перемоги Жовтневої революції 1917 року до Великої Вітчизняної війни, з 1941 р. до 1961 р., з 1961 до 1986 р. Аналогічні підходи до вирішення питання процесів розвитку системи освіти та педагогічної думки ми знаходимо в історико-педагогічних роботах українських авторів попередніх років: Л. Бущика, М. Грищенка, О. Завадської, Н. Калениченка, А. Колоскова, І. Наулка, П. Некрасова, А. Стражева та ін.

У проаналізованих нами історико-педагогічних дослідженнях розвиток системи шкільної освіти та педагогічної думки безпосередньо пов'язувалися з п'ятирічними планами, з'їздами компартій УРСР та СРСР, постановами компартії та уряду радянської держави. Саме ці події були головними для періодизації. Такий підхід не був безпідставним, не можна заперечувати визначного впливу цих подій на освіту та розвиток педагогічної науки. Але завжди існували й чинники, не пов'язані з етапами КПРС та КПУ, що впливали на розвиток демократичної педагогічної думки в країні. До них належать як об'єктивні, так суб'єктивні чинники. Тому природно, що періодизація процесу розвитку системи математичної шкільної освіти України, в основу якої покладено лише визначні події в розвитку суспільства або ті чи інші партійні рішення, не є перспективною для глибокого дослідження проблеми [2, с. 8].

У дослідженнях з історії педагогіки останнього часу вищеназвані об'єктивні та суб'єктивні чинники, не пов'язані безпосередньо з офіційною КПРС, КПУ, СРСР та УРСР, уже розглядаються як орієнтири для розподілу історико-педагогічної реальності на періоди. Так, Я. Бурлака та Ю. Руденко, підкреслюючи необхідність обґрунтування наукової періодизації української школи, виділяють такі етапи: 1-й – етап національного відродження (1900 – 1917 рр.); 2-й – становлення української державності (1917 – 1920 рр.); 3-й – відродження української школи та педагогічної науки (1920 – початок 30-х рр.); 4-й – уніфікація та сталінізація шкільного життя (1930 – 40 рр.); 5-й – педагогічні дослідження та розвиток школи (1950 – 80 рр.); 6-й – розвиток української школи в період незалежності [2, с. 7–12].

Значний вплив на визначення нових підходів до періодизації мають дослідження О. Сухомлинської. Розвиток педагогічної думки в

Україні вона поділяє на такі періоди та етапи: 1-й період: IX – XVI ст. Педагогічна думка княжої доби. 2-й період: 1569 – сер. XVII ст. Педагогіка в контексті слов'янського Відродження. 3-й період: друга половина XVII – XVIII ст.: (українського бароко). Педагогічна думка й школа козацької доби. IV період: 1905 – 1920 рр. Педагогічна думка й школа в період визвольних змагань українського народу. 6-й період: 1920 – 1991 рр. Українська педагогічна думка й школа за радянських часів. Етапи: 1 – 1920 – 1933 рр.: етап експериментування й новаторства; 2 – 1933 – 1958 рр.: українська педагогіка як складова „російсько-радянської” культури; 3 – 1958 – 1985 рр.: українська педагогічна думка в змаганнях за демократичний розвиток; 4 – 1985 – 1991 рр.: становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в межах радянського дискурсу; 7 – 1991 р.: розвиток педагогіки й школи в Українській державі.

Пояснювальна модель динаміки педагогічної думки, за словами О. Сухомлинської, базується на „...засадах, які впливають з самої її природи, яку ми розглядаємо як широке поняття духовної сфери, куди входять багато складових, серед яких філософія, релігія, ідеологія, мораль та етика і, безумовно, освіта, а також цілий ряд феноменів, що прямо не стосується школи, науки” [7, с. 48]. Що ж до школи, то вона не завжди збігається в напрямках розвитку педагогічної думки. Вони мають багато спільного, але інколи різняться між собою. Освітній простір знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політико-правові, економічні процеси, а разом з педагогічними явищами вони задають параметри шкільної політики та виступають фундаментом для періодизації розвитку школи [Там само].

За такого підходу при визначенні періодів розвитку педагогічної думки в Україні не залишилася без уваги О. Сухомлинської й шкільна математична освіта. Про особливу увагу до предметів природничо-математичного циклу вона зауважує, аналізуючи перший етап шостого періоду розвитку педагогічної думки в Україні [7, с. 60].

Стосовно вирішення питань періодизації процесів розвитку саме вже шкільної математичної освіти існують подібні підходи.

У 2001 році вийшла стаття О. Скриннікової „История развития математического образования”, де дослідниця подала такі основні періоди становлення математичної освіти:

1. Період створення перших світських шкіл (1700-1800 рр.).
2. Період становлення світської шкільної освіти. Перші наукові дослідження в галузі методики викладання математики (1800-1860 рр.).
3. Період розвитку масової середньої освіти. Широке обговорення проблем методики викладання математики (1860-1900 рр.).
4. Період всеросійських з'їздів викладачів математики (1900-

1917 рр.)

5. Період становлення післяреволюційної школи. Пошук нових шляхів математичної освіти (1918-1932 рр.).
6. Період стабільності шкільного навчання (1932-1970 рр.).
7. Кардинальна реформа математичної освіти (1970-1980 рр.).
8. Відновлювальний період математичної освіти (1980-1990 рр.).
9. Демократична реформа школи (90-і рр.).

Аналізуючи етапи розвитку шкільної математичної освіти у ХХ столітті, О. Скриннікова відзначає „...жорстка відмова від „старої школи навчання” й прагнення що б там не було навчати через працю змусили звернутися до інших форм і методів навчання” [6]. Така точка зору дозволяє говорити про періодизацію розвитку освіти, побудовану на основі врахування розвитку зміни парадигми шкільної математичної освіти. Але, на нашу думку, представлена періодизація не відбиває змісту шкільної математичної освіти в окремі проміжки часу, наприклад, у 20, 30, 50-ті рр. ХХ ст., та не враховує особливості шкільної математичної освіти в тій частині України, яка не була в складі УРСР, тощо.

Не можна не відзначити внесок Б. Білого у вирішення проблем періодизації розвитку шкільної математичної освіти в Україні, однак його робота «Очерки развития методики математики на Украине за 40 лет» стосується лише розвитку методики математики та охоплює менш велику частину досліджуваного нами періоду [1, с. 88].

А. Прус у дисертаційному дослідженні, присвяченому прикладній спрямованості шкільного курсу стереометрії, окреслила періоди домінування прикладного чи теоретичного напрямку математики або їх гармонійного розвитку. Дослідниця на основі узагальнення результатів аналізу нормативних та законодавчих документів, навчальної літератури, статей того часу визначила періоди й характер розвитку шкільної математичної освіти в Україні: XVIII ст. – характерним був прикладний напрям; початок XI ст. – тенденції до переважно теоретичного напрямку, домінування формального підходу до змісту та методів навчання; ХХ ст. – характерною є спроба гармонійно поєднати теоретичний та прикладний напрями; кінець ХХ ст. – зміна пріоритетів, переорієнтація на гуманізацію навчально-виховного процесу шкільної математичної освіти [5, с. 17–19].

Існують обґрунтовані сучасними вченими критерії, що відбивають найсуттєвіші характеристики системи освіти, які зумовлюють зміну парадигм, це: спрямованість цілей освіти, зміст навчально-виховного процесу в закладах освіти, характер функцій педагога та учня в системі освіти, доступність освіти, зв'язок освіти з національною культурою [4, с. 42].

Використання цих характеристик для аналізу системи шкільної математичної освіти дозволяє визначити такі періоди в її розвитку:

1. Період набуття елементарних знань з читання, письма та рахунка, що було доступно особам різних станів (монастирські та ремісничі школи) (X ст. – сер. XIII ст.).

2. Період становлення початкової та середньої шкільної математичної освіти (церковні школи, Острозька академія, Києво-Могилянська колегія, братські школи, навчання в європейських університетах шляхетських дітей) (сер. XVI – кінець XVII ст.).

3. Період поширення початкової та середньої шкільної математичної освіти (церковні школи, у сімох полках було 866 шкіл; Київська академія [4, с. 918–921]. Період згорання початкової та середньої шкільної математичної освіти (зменшення кількості початкових шкіл до кількох сотень у Російській імперії; заборона відкривати в Україні університети, тільки в 1805 р. засновано Харківський університет; онімечення та полонізація освіти на Західній Україні (70-ті рр. XVIII ст. – 1864 р. („Положення про школи”))).

4. Період формування змісту шкільної математичної освіти за часів буржуазних реформ, змін у соціально-економічній сфері, в умовах розвитку суспільних наук та національної самосвідомості (1864-1917 рр.).

5. Період розвитку змісту шкільної математичної освіти в час відродження української державності й національної школи (1917-1920 рр.).

6. Період змін у змісті шкільної математичної освіти в умовах українізації та коренізації суспільства й школи (1920-1932 рр.).

7. Період „смуги стабільності” в шкільній математичній освіті (1932-1955 рр.).

8. Період кардинальної реформи математичної освіти (1955-1991 рр.).

9. Період спроби корінної зміни в системі освіти й шкільної математичної освіти зокрема (від 1991 р. – дотепер).

Отже, беручи до уваги передусім соціокультурні умови, у яких відбувалося становлення шкільної математичної освіти в Україні у XX ст., ми виділили вищезазначені періоди її розвитку. Фактично до 1955 р. українська радянська школа в галузі викладання математики жила в „смузі стабільності”.

Таким чином, запропонована нами періодизація розвитку шкільної математичної освіти в Україні в другій половині XX ст. вимагає подальшого теоретичного обґрунтування та дослідження кожного періоду.

Література

1. Белый Б. Н. Очерки развития методики математики на Украине за 40 лет / Б. Н. Белый // Математика в шк. – 1957. – № 5. – С. 22 – 39. 2. Бурлака Я. І. З історії вітчизняної педагогіки: завдання,

пошуки, проблеми / Я. І. Бурлака, Ю. Д. Руденко // Рід. шк. – 1992. – №1. – С. 8. **3. Димарський Я. М.** Про проблему реформування математичної освіти / Я. М. Димарський, Л. В. Жовтан // Освіта Донбасу. – 2005. – №5 – 6 (112 – 113). – С. 9. **4. Курило В. С.** Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – С. 35. **5. Прус А.В.** Прикладна спрямованість шкільного курсу стереометрії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Прус Алла Володимирівна. – К. : 2007. – С. 17 – 19. **6. Скрынникова О. Н.** История развития математического образования. Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/t31_125htm. **7. Сухомлинська О. В.** Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинські. – К. : А.П.Н., 2003. – С. 48 – 66.

Taking into account social and cultural conditions in which the formation of mathematical school education in Ukraine in the second part of the XX century was taking place, we have singled out the definite periods. The periodicities offered needs the further theoretical grounds and researching of every period.

УДК 373.5.013.42-053.6

О. П. Песоцька

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ПОПЕРЕДЖЕННЯ І ПОДОЛАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ

В сучасному українському суспільстві відбуваються кризові процеси, які негативно впливають на психологію людей, особливо підлітків, породжуючи делінквентну поведінку.

Сучасні діти та підлітки відзначаються підвищеною нервозністю, надмірною образливістю. Найбільш тривожить батьків, вчителів, співробітників Міністерства внутрішніх справ такі вияви поведінкової активності дітей і підлітків як агресивність, жорстокість, цинізм, відчуженість.

Агресивність як один із можливих варіантів психічного відображення людиною оточуючого світу стає гострою проблемою сучасного суспільства. Агресивність та егоїзм притаманні підліткам, оскільки часто створюють ілюзію задоволеності, достатності, успішності, чи переваги над кимось. Вихід агресії назовні можливий і тоді, коли людина не в змозі інтелектуально вирішити якусь проблему і, замість того, щоб правильно подолати перешкоду, намагається її зруйнувати. Для підлітків адаптація в соціумі, самоствердження,

самореалізація мають важливе значення. За умови не подолання потреб в підлітка виникає почуття неповноцінності.

У життєдіяльності підлітків переважають ситуації, особливість яких полягає в загостреній напруженості і невизначеності варіантів поведінки. Підлітки, які не вміють визначати соціальну небезпеку негуманних засобів розв'язання конфліктів, утруднюють ситуацію, в ній з'являється і збільшується ризик скоєння правопорушення. В поведінці неповнолітніх спостерігаються неадекватні реакції, агресивність, гіперактивність, розбещеність, неорганізованість, емоційна нестійкість. Агресивна поведінка підлітків постає як спосіб самовираження, самоствердження, як реакція на неблагополучну обстановку в сім'ї, як досягнення значущої мети.

Вивченням проблеми агресивності, її видів, причин виникнення займалися зарубіжні та вітчизняні дослідники, психологи, соціологи. В працях З.Фрейда, К.Лоренца, В. Мак-Дугалла, А. Адлера, Дж. Долланда розглядаються психоенергетична, гомеостатична і біхевіоральна моделі агресивності. Аналіз факторів, що впливають на появу агресії у неповнолітніх визначаються в дослідженнях А.Бандури, І. Бачкова, Т. Карабіна, О. Нікольскої, І. Фурманова. Проблемою профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі в сучасних умовах займаються вітчизняні науковці А. Капська, Н. Максимова, Т. Зайцевська, Т. Пилипенко, Л. Греков, В. Оржеховька та ін.

Дослідження не дають чітку відповідь на проблему агресивності в різних вікових групах, зокрема серед підлітків. Існує пояснення агресії, яке застосовується як засіб для отримання певного результату, чи яке враховує велику кількість латентних, індивідуальних та ситуативних факторів, проте не всі аспекти подолання агресивності та попередження протиправних дій висвітлено у літературі. Психологи-дослідники дедалі більше приділяють уваги вивченню самого феномена агресії, агресивним проявам і тенденціям поведінки.

Насьогодні проблема профілактики і корекції агресивності серед школярів-підлітків в діяльності соціального педагога недостатньо вивчені.

Мета статті – розкрити зміст, напрями та форми сучасної соціально-педагогічної роботи з попередження та подолання агресивної поведінки школярів.

Більшість психологів практиків, працівників соціальної сфери, вивчаючи природу агресії, вважають, що саме теорія соціального научення є найбільш ефективна в поясненні попередження і корекції агресивної поведінки. Визначено, що характер агресивної поведінки школярів значною мірою визначають вікові особливості, сімейні чинники, шкільний фактор. Виходячи с того, що соціально-педагогічна робота з подолання і корекції агресивної поведінки школярів є частиною загального навчально-виховного процесу школи, то вона повинна бути

представлена двома основними напрямками: загальною превентивною роботою з попередження агресивної поведінки з усіма учнями і спеціальною – з важковиховуваними учнями та їх батьками.

Отже, в загальному плані соціально-педагогічна робота з профілактики та превентивної роботи з питань попередження агресивної поведінки серед неповнолітніх розглядається як подолання відхилень у поведінці школярів. Профілактику слід розглядати і як систему колективних і індивідуальних виховних впливів оточуючого середовища з метою попередження розвитку асоціальної спрямованості особистості і перебудови ставлення особистості до оточуючої дійсності у процесі перевиховання. Соціально-педагогічна робота базується на комплексному взаємозв'язку вчителі – діти – батьки – соціальне середовище.

Уся система соціально-педагогічної роботи з попередження агресивної поведінки школярів має базуватися на концепції гуманізації навчально-виховного процесу, яка передбачає передусім захист дитини і наданні їй допомоги у спілкуванні, самовизначенні, веденні здорового способу життя. Це дасть змогу створити умови для внутрішньої цілісності усіх суб'єктів профілактичної роботи – вчителів, батьків, учнів та сприяє активному розкриттю задатків і здібностей дітей у відповідності з індивідуальними і суспільними проблемами.

Загальна превентивна робота з попередження агресивної поведінки школярів передбачає різні форми та методи роботи: класні години, шкільні збори, бесіди, дискусії, тренінги. У перші дні занять необхідно проводити класну годину, на якій обговорюються правила поведінки дітей у шкільному колективі. У ході бесіди увагу дітей необхідно акцентувати на природі агресії, причини та наслідки агресивної поведінки для особистості і суспільства, на неприйнятності будь-якої агресії в спілкуванні школярів між собою. Роз'яснювати поняття жорстокого поводження й правової відповідальності за подібні дії, наводити приклади вчинків, розглянутих як прояв різних форм насильства над особистістю. Дискусія в класі, або на загальношкільних зборах з цієї проблеми дозволяє школярам, вчителям, соціальним педагогам, адміністрації висловити своє ставлення до насильства, оцінити рівень такої форми поведінки в школі, змістовно й всебічно обговорити дану проблему, зробити висновки та визначити конструктивні шляхи щодо подолання агресивної поведінки учнів.

Ефективним є проведення адаптованих до певної вікової категорії соціально-психологічних тренінгів адаптації, ефективного спілкування, формування впевненості в собі та вміння виходу з конфліктних ситуацій, прав дитини тощо. Соціально-психологічний тренінг не випадково відноситься до основних методів профілактики агресивної поведінки. Аналіз наукової літератури та діяльність фахівців показали, що агресивна поведінка часто зумовлена певними вадами

психічного розвитку. Тому одним із завдань соціально-психологічного тренінгу є корекція особистісних якостей, формування знань щодо захисту своїх прав, впевненості в собі та вміння виходу з конфліктних ситуацій. Тренінг формування комунікативних умінь дозволяє учневі набутти особистісного більш компетентного способу поведінки при виконанні певних соціальних ролей.

Соціально-педагогічна робота з важковиховуваними учнями та їх батьками включає індивідуальні та групові методи роботи, тренінги спрямовані на зменшення агресії, посилення самоконтролю та пошук ефективних шляхів досягнення успіху. Зміст занять повинен містити прийоми, які допоможуть відслідкувати момент зародження афективного спалаху і переключити увагу на інші почуття чи об'єкт, уникаючи роздратування. Соціально-педагогічна профілактика з неповнолітніми, які схильні до правопорушної поведінки може включати такі форми: школа правових знань, клуби з відповідною тематикою. Ураховуючи те, що підлітки звичайно мають тенденції ігнорування повчання дорослих, превентивну роботу задоцільно проводити не тільки в традиційній формі, а й створювати умови для самостійної діяльності учнів з розпізнанням та здобуттям знань, побудови логічних висновків. З цією метою заняття краще проводити в невеликих групах (8-12 осіб). Дорослий виступає в ролі консультанта, забезпечуючи учнів інформацією, яка необхідна для того, щоб вони самі могли прийняти вірне рішення. При цьому ведучий ні в якому разі не повинен нав'язувати його підліткам, не повинен повчати їх.

Р. Берон, Д. Річардсон стверджують, що одною з головних причин неможливості вийти з проблематичної ситуації є відсутність базових соціальних вмінь і елементарних навичок спілкування. Тому вони пропонують таку форму превентивної роботи з підлітками як тренінг соціальних вмінь, який включає:

1. Моделювання – демонстрація прикладів адекватної поведінки, показ різних моделей поведінки, що призводять до досягнення мети – в учасників тренінгу спостерігається покращення особистої поведінки;

2. Рольові ігри пропонується підліткам для уявлення себе в ситуації, коли необхідна реалізація базових вмінь, що дає можливість перевірити на практиці модель поведінки;

3. Встановлення зворотнього зв'язку у вигляді реакцій, як правило, позитивних на їх поведінку. Учасники заохочують чи навіть отримують нагороду за бажану і адекватну соціальну поведінку. І навпаки, позитивне підкріплення відсутнє, якщо вони повертаються до попередніх моделей поведінки.

4. Перенесення навичок із навчальної ситуації в реальну життєву обстановку. Тому заняття тренінгу повинні включати як найбільше елементів, характерних для реального життя. Навчання продовжується до того часу, поки учасники не оволодіють соціальними вміннями,

необхідними для більшості ситуацій – від міжособистісного спілкування до здатності нормально реагувати на відмову і справлятися зі стресом [2, с. 27].

Наступною формою занять, що допоможе правильно оцінити оточуючий світ буде встановлення контактів з установами у справах неповнолітніх, судами, виправними закладами для неповнолітніх тощо.

Соціально-педагогічний аспект проблеми агресивності неповнолітніх дозволяє по-новому подивитися на пошук шляхів її вирішення. Звичайно, важливе значення має не лише превентивна робота з підлітками, а й робота з особистістю в цілому: «я-концепцією», самосвідомістю людини. Необхідно сприяти особистістному розвитку дитини, формуванню впевненості в собі, враховуючи при цьому контекст, в якому реалізується агресія. Неблагополучні умови, які можуть створюватись батьками в сім'ї: негативізм, дозвіл бути агресивними, суворі або відсутність дисципліни, покарання, відчуження дітей, педагогічна неспроможність є передумовами закріплення агресивних тенденцій поведінки. Дослідження переконують, що батьки надто агресивних чи асоціальних підлітків нездатні ефективно контролювати і дисциплінувати своїх дітей, не можуть адекватно підкріплювати їх соціальну поведінку. Дітям таких батьків разом із схильністю до агресивності характерний недостатній розвиток соціальних навичок, в результаті чого вони часто відсторонюються ровесниками і стикаються з труднощами в школі. Тому необхідною складовою профілактичної й корекційної роботи з попередження і подолання агресивності підлітків є робота з їх батьками. Зміст такої роботи з батьками включає: засвоєння батьками необхідної багатопланової інформації про природу, причини, наслідки агресивної поведінки дітей; інструктаж та консультування, лекції та практикуми; батьківські збори, індивідуальні та групові бесіди. В ході превентивної освіти батьків дається повідомлення щодо особливостей вікової психології, короткі нариси про неправильні типи виховання з метою надання психологічно-педагогічної допомоги батькам і покращення сімейного мікроклімату. Лекції щодо природи агресивної поведінки проводяться з метою обізнаності батьків про систему профілактики агресивної поведінки у навчально-виховному процесі школи, визнання ролі батьків у профілактичній роботі, надання їм інформаційної допомоги та забезпечення зворотнього зв'язку. Під час повідомлень, лекцій, інструктажу, практикуму потрібно звертатися до колективних бесід, обговорення реальних ситуацій прояву агресії дітей на основі отриманих знань, результатів психолого-педагогічної діагностики стилю взаємин в сім'ї, наявності емоційного контакту з батьками тощо. Згадані форми і методи роботи з батьками мають здійснюватись паралельно з відповідною роботою з учнями, адекватною рівню їх розвитку, дещо випереджати її за змістом.

Таким чином, соціально-педагогічна робота з попередження і подолання агресивної поведінки школярів має базуватися на концепції гуманізації навчально-виховного процесу, яка передбачає передусім захист дитини і надання їй допомоги у спілкуванні, самовизначенні, у зміцненні духовного і фізичного здоров'я. Тому для попередження відхилень у поведінці необхідно запроваджувати спеціально розроблені програми для розвитку навичок спілкування, проводити індивідуальні і групові заняття та тренінгі, що нададуть можливість підлітку позитивно самостверджуватися, знаходити вихід з конфліктних ситуацій конструктивним шляхом, з розумінням відноситися до почуттів і вчинків інших. Паралельно з цим проводити відповідну роботу з батьками.

Література

1. **Агрессия** у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. – СПб. : Речь, 2004. – 336 с.
2. **Берон Р.**, Ричардсон Д. Агрессия / Р. Берон, Д. Ричардсон – СПб. : Питер, 1997. – С. 327.
3. **Важковиховуваність** сутність, причини, реабілітація: Метод. посібник для соц. пед. та практ. психол. освітн. закладів / За ред. О. М. Полякової. – Суми: Сум. ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 344 с.
4. **Змановская Е. В.** Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. / Е. В. Змановская – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
5. **Харченко С. Я.** Соціально-педагогічна робота з дітьми групи ризику // Соціальна педагогіка: теорія та технології: Підручник / За ред. І. Зверевої / С. Я. Харченко – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – С. 299 – 313.
6. **Соціальна педагогіка:** мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. – К. : Центр навчальної літератури, 2008. – 336с.

In the article speech goes about the problem of child's and juvenile aggressiveness. Reasons of origin of aggressive conduct open up for teenagers. An author puts the purpose of the article opening of maintenance, directions and forms of modern social-pedagogical work on warning and prevention of aggressive conduct for schoolboys. Concrete recommendations are given on work with the proper group of clients.

УДК 37.06(477)«1991/2008»(09)

О. Г. Петришен

ПРОБЛЕМА КОЛЕКТИВУ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ 90-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ

В сучасних умовах побудови незалежної України підсилюється інтерес до історичного минулого нашого народу, до його надбань і

помилки. Це не може обминути виховання та освіти підростаючого покоління, тобто педагогіки.

Історіографія педагогіки – наука про розвиток історичних знань та методи історичного дослідження, що відносяться до будь-якого періоду, проблеми. Вона сприяє глибокому усвідомленню процесу педагогічного системотворення і ефективному використанню новацій у контексті сучасних теорій і педагогічної практики. Цінність історіографії полягає в можливості осмислення історичних фактів, висновків, які були зроблені попередниками.

Проведений нами аналіз зібраної інформації з нашої теми дає змогу звернути увагу на ті питання, які в науковому обсязі є недостатньо висвітленими або викривленими через соціально-економічні та політичні обставини різного часу.

Ознайомившись з архівними джерелами, науковими працями, можемо стверджувати, що до початку третього тисячоліття дослідники не вважали за потрібне робити історіографічний аналіз проблем, над якими працювали. Винятком є кандидатська дисертація Л. Ваховського, захищена в 1987 році. Окремим пунктом його дослідження став історіографічний аналіз проблеми взаємодії школи та сім'ї у вихованні учнів РСФРР.

Поштовхом для розвитку історіографії історії педагогіки в Україні стали роботи Н. Гупана «Історія розвитку історико-педагогічної науки в Україні» (2000) та «Українська історіографія історії педагогіки» (2000).

Дисертаційні дослідження з цієї проблеми в останні роки (В. Вдовенко, Л. Дудник, О. Парашевіна, Л. Цибулько, О. Ярошинська та ін.), як правило, містять історіографічний аналіз проблеми, хоча не завжди виділяють його в окремий параграф.

Таким чином, за мету цієї статті є проведення історіографічного аналізу проблеми колективного виховання в 20-30-х роках ХХ століття. Цей період («український ренесанс») ознаменувався активними пошуками нових форм організації методів навчання, збагаченням змісту та структуруванням ланок системи освіти. Оскільки саме на той час з'явилися різноманітні, педагогічні течії в освіті, представники яких розглядали процес виховання в колективі з різних аспектів.

Розглянемо їх більш детально. Умовно ми можемо виділити 4 етапи у дослідженні теорії і практики колективного виховання в 20-30-х роках ХХ століття:

1. 30-50-ті роки ХХ століття (сталінський період)
2. 60-ті роки ХХ століття (відлига)
3. 2-га половина 70-х – 80-і (застій)
4. 90 – теперішній час

В своїй статті розглянемо останній новітній період. У 1991 році була прийнята Декларація про Незалежність України, що дала поштовх

до переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і відродження національної науки.

В цей період в Україні науковці поступово почали звільнятися від ідеологічних штампів і застарілих концепцій. На цей час з'явилося багато праць у вигляді: дисертацій, монографій, підручників з історії педагогіки в яких почали висвітлюватися проблеми, що були мало досліджені в попередні періоди.

Однією з найкращих робіт, що висвітлює питання освіти та виховання в Україні на початку ХХ століття, на нашу думку, є підручник О. Сухомлинської, виданий у 1996 році, – «Нариси з історії українського шкільництва 1905-1933 рр». Характеризуючи 20-30-ті роки, автор докладно зупиняється на проблемі розвитку основної педагогічної течії того часу в Україні – педології (від грецького наука про дитину). Тоді Україна посідала провідне місце в Радянському Союзі у висвітленні проблеми розвитку дитячого колективу. Сухомлинська звертає увагу на найбільш помітних і значних педологів України, а саме: В. Протопопова, О. Залужного, І. Соколянського, що уособлювали собою Харківську школу педології. Вони висували свої оригінальні погляди на проблему розвитку виховання, дитини, колективу, що підкреслюється в названому підручнику, з акцентом на тому, що до їх набутків не звертались за часів існування Радянського Союзу.

Даючи оцінку роботі І. Соколянського, О. Сухомлинська вважає, що він зробив великий внесок у педагогічну науку 20-30-х років: «В 20-ті роки він був одним із ініціаторів створення оригінальної системи освіти для аномальних дітей, успішно розв'язав низку проблем з дефектології» [1, с. 139]. Структуро формуючою основою розвитку особистості у нього виступає соціальне середовище, колектив.

Ще одним відомим представником Харківської школи педології автор називає О. Залужного, який зосередив свою увагу на питаннях розвитку колективу. «О. Залужний був першим в Україні, та й в Радянському Союзі вченим, який поставив питання про розвиток колективу або групи» (стор. 140). Ним було видано значну кількість фундаментальних праць присвячених проблемам дитячих угруповань і колективів. («Методи вивчення дитячого колективу», «Вчення про колектив» та ін.) Нажаль, його роботи і досі не відомі широкому колу дослідників.

В своїй роботі Сухомлинська звертає увагу на те, що педологи України, які працювали в науково-дослідних закладах, займалися вивченням дитячих колективів, а саме: «емоційністю колективу, характером емоцій, що переважають у ньому, морально-етичними й правовими уявленнями колективу і т. ін.» [1, с. 147].

В 1926 році Всеросійська нарада центральних і місцевих досвідно-показових закладів відзначала «оригінальність підходу

українців до пошуково-дослідницької роботи і значні досягнення в галузі вивчення дитячого колективу» [1, с. 147].

Вважаємо, що цей посібник є найгрунтовнішим, з точки зору педагогічних надбань щодо 20-30-х рр. ХХ століття, які є важливими для нашого дослідження.

На відміну від проаналізованого підручника, у навчальному посібнику «Історія української школи і педагогіки» (2003) виданому в співавторстві О. Любарем, М. Стельмаховичем, та Д. Федоренком не аналізується набутків таких вчених як О. Залужний, І. Соколянський, Протопопов. А ньому автори на системній основі подають аналіз становлення і розвитку автентичної педагогічної думки, українського шкільництва, національної освіти, народних традицій родинно-шкільного і громадського виховання дітей та молоді на теренах України з найдавніших часів до сучасності. Окремим параграфом розглядається педагогічна діяльність А. Макаренка. Дослідники спираються на роботу професора Ніжинського М., який виділяє такі головні напрямки організації колективу у педагога: кожен член колективу повинен виявляти себе у праці, уповноважені колективу зобов'язані регулювати товариські взаємини; дисципліна – це результат зусиль самого колективу дітей; громадська думка – регулятор поведінки учнів. Таким чином, «у процесі різноманітності діяльності колективу кожен його член розвиває в собі потребу бути уважним до інтересів інших людей, потребує високої моральності, тобто бажання збагачувати духовне життя» [2, с. 359].

О. Любар акцентує увагу на тому, що думки А. Макаренка неоднозначно оцінювалися в СРСР. «Хоч офіційно владні структури створювали культ «вчення А. Макаренка», насправді ж положення талановитого педагога повсюдно ігнорувалися.» [2, с. 359]. Взяти хоча б його погляди на дитячий колектив. Макаренко вважав первинним колективом не звичайне об'єднання дітей для навчальної роботи, тобто об'єднання однолітків, а бачив колектив різновіковим.

На думку авторів підручника, останнім часом з'явилася низка праць про педагога, в яких його педагогічні погляди і діяльність піддаються нищівній критиці, але самі автори вважають, що в умовах терору, репресій проти української інтелігенції А. Макаренко робив усе, аби захистити знедолених дітей, повернути їх до повноцінного життя.

Цю думку поділяє і Л. Медвідь у своїй «Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні», говорячи, що для безпритульних дітей на початку ХХ століття не лише відкривали дитбудинки, садки, ясла, а й організовували притулки-інтернати, трудові колонії-комуни. Одну з них очолював А. Макаренко (стор. 264). Саме в ці роки кристалізується його педагогічна система підростаючого покоління, теорія колективу ґрунтується на ідеї завтрашньої радості. Оптимізм, взаємоповага – основні фактори успішного перевиховання знедолених дітей. А. Макаренко відкрив закон руху колективу, забезпечив

захищеність кожного в ньому. А. Медвідь визнає, що педагогічну спадщину А. Макаренка ніколи не оцінювали однозначно. Так, у 80-х роках знову з'явилися критичні роботи Азарова, Куракіна та ін. Розглядаючи особливості формування педагогічної думки в Україні 20-40-х років ХХ століття, автор вказує, що значну роль в її розвитку відіграли такі талановиті українські вчені: Г. Іваниця, О. Музиченко, І. Соколянський, Я. Чепіга, які запропонували концепції комплексної системи навчання. В цей період популярною стає молода наука педологія, одним із основних напрямків якої була методика вивчення колективу. Автор підручника розглядає 2 педологічні школи з центром у Харкові і Києві.

Яскравими представниками Харківської школи визначає І. Соколянського, В. Протопопова, О. Залужного, зокрема останній був дослідником питання розвитку теорії колективу. «Саме його теза: «Через колектив, силами колективу і для колективу» – стала основою теорії виховання особистості в колективі у педагогічній спадщині А. Макаренка» [3, с. 277]. До складу Київської школи входили С. Ананьїн, К. Лебедінцев, Я. Чепіга.

Отже, важливим внеском українських вчених у розвиток педагогічної науки була розробка методів колективного експерименту, систематичного спостереження, тестування щодо вивчення організованості колективів.

Доцільно звернути увагу на підручник М. Левківського «Історія педагогіки» (2008), де тезово розглядається становлення освітньої системи України у 20-30-х роках ХХ століття. Тодішній нарком освіти Г. Гринько, роз'яснюючи сутність соціального виховання, стверджував: «Соціальне виховання в розвинутому вигляді є всезагальна організація дитинства, створення колективного життя всього дитячого населення» [4, с. 162]. Тож, повне підпорядкування дитячої особистості виховним впливом новоутвореної держави ставало лейтмотивом діяльності закладів соціального виховання. Загалом підручник носить описовий характер.

Окремою темою автор виділяє педагогічну систему А. Макаренка, в якій дає оцінку теорії і практиці колективного виховання. Він визнає, що педагогу доводилось узгоджувати свою педагогічну систему з тогочасною ідеологією. У автора викликає симпатію, демократичний стиль відносин в діяльності керованих Макаренком колективів, формування елементів демократичної культури у вихованців. «Колектив був розбитий на загони, командири в яких змінювалися двічі на рік. Паралельно з цими загонами були ще й шкільні класи. А для виконання того чи іншого господарського завдання утворювалися ще й зведені загони, в яких командири постійних загонів працювали як рядові його члени» [4, с. 151].

А. Макаренко здійснював перевиховання шляхом залучення вихованців не тільки до побутового самообслуговування, а й до

рентабельної, продуктивної праці, доречним було його рішення щодо оплати праці комунарам. Автор схвалює (стверджує) цінності теоретичної і практичної спадщини великого педагога.

Цікавим, з погляду нашого дисертаційного дослідження, є навчальний посібник «Історія педагогіки України в особах» (2005) Мосіяшенко В., Курок О., Задорожна Л., в якому розглядається діяльність та творча спадщина визначних представників педагогічної думки від часів Київської Русі до кінця ХХ століття. Щодо нашого періоду в підручнику дається характеристика доробкам таких видатних педагогів, як А. Макаренко, О. Залужний, І. Соколянський та ін.

Аналізуючи роботи О. Залужного – науковця-експериментатора. Автори вказують на плідність і різноманітність його наукового доробка: кілька десятків статей та чотири фундаментальні монографії. Наукові інтереси педагога були досить різнобічні – висвітлювання проблеми діяльності зарубіжної школи, школознавчі питання, організація процесу навчання.

Але центром наукових інтересів ученого була організація та діяльність дитячого колективу.

У 1926 р виходить з друку перша його праця з питань теорії та практики колективу – «Методи вивчення дитячого колективу», у якій подано науковий аналіз існуючих методів вивчення колективу та запропоновано систему нових, розроблених автором та його колегами.

Друга праця цього ж року – «Вчення про колектив» вперше містила методологічні засади вчення про колектив, що базувалися на фізіології та рефлексології як важливих компонентах політико-ідеологічної спрямованості організації та діяльності колективу.

В 1930 р, в монографії «Соціальні настанови і колективні навички у дітей трудових шкіл», автор ставить метою вивчення в дитячому колективі ідеологічних та моральних зрушень, викликаних соціально-економічними перетвореннями.

На думку Мосіяшенко В., талановитим, яскравим, самобутнім педагогом-гуманістом, новатором був А. Макаренко. У підручнику тезово розглядаються основні ознаки, принципи, умови створення та стадії розвитку дитячого колективу та його перспектив за Макаренком. Загалом підручник є корисним джерелом інформації для усіх, хто цікавиться історією української педагогічної думки.

Доробок вчених-педагогів 20-30-х років ХХ століття також був висвітлений та високо оцінювався авторами С. Сисоєвою та І. Соколовою в підручнику «Нариси з історії розвитку педагогічної думки».

Новітній період історіографічної думки в Україні був ознаменований появою великої кількості цікавих дисертаційних досліджень. Сучасні історики отримали можливість самостійно, без

ідеологічного тиску, з наукової точки зору переглянути деякі концептуальні положення, які довгий час панували в історичній науці.

Викликають інтерес такі дисертаційні дослідження цього періоду як: «Розвиток народної освіти в Україні» Чирви І. 1995р, «Теорія і практика виховання дітей із неповнолітніх сімей» Ковальчук Л. 1995р, де автор розглядає педагогічну творчість А. Макаренка, одного із основоположників сімейної педагогіки. Згадуються наукові публікації О. Залужного, Я. Мамонтова, І Соколянського.

У 2000 р з'являється дисертація Липинського В. «Становлення та розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-ті роки». Автором простежуються теоретичні основи, концепції та моделі освіти в той період, коли: «...в Україні була побудована власна ефективна, економічно доцільна, соціально спрямована освітня система...» [5, с. 6].

Цікавою з погляду історіографічного дослідження є робота Гупана Н. «Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект)», 2000р. В дослідженні було запропоновано і обґрунтовано періодизацію розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки. В межах другого періоду (1917-20-ті роки ХХ ст.) було виділено два етапи (1917-1920 рр і 20-ті роки), «...коли здійснювався активний пошук нових шляхів у розвитку української освіти та педагогічної науки, що віддзеркалювався на процесі вивчення історико-педагогічного процесу» [6, с. 15]. В середині третього періоду (30-ті-перша половина 80-х), розглянуто 30-40-і роки, «...коли відбувалося укорення ідеологічного догматизму, знеособлення, утилітаризм і примітивізм в постановці й розв'язанні як теоретичних так і технологічних проблем науки» [6, с. 15]. У другому розділі «Історіографія школи та освіти В Україні» аналізуються сутність та основні тенденції процесу появи у вітчизняній науці відповідних історико-педагогічних знань, розглянуто домінуючі напрямки в літературі 20-30-х років ХХ ст.

В дисертації Виноградової-Бондаренко В. «Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х р ХХ ст.» вказано: «Вивчення, аналіз та порівняння системи роботи з боротьби із безпритульністю у 20-ті роки дали нам змогу запропонувати організаційно-педагогічну схему з метою подолання безпритульності» [7, с. 17]. А також автор наголошує на актуальності досвіду А. Макаренка у перевихованні безпритульних дітей.

У роботі Марчук М. «Освіта в Україні в роки національного відродження (1917-поч 1930-х рр)» аналізуються праці тогочасних партійних і державних діячів – В. Затонського, Г. Гринька, О. Шумського, М. Скрипника, Я. Ряппо, з чого був зроблений висновок, що: «...радянська історіографія, жорстко детермінувавши освітньо-культурну тематику – що корисно, а що не заслуговує на увагу – штучно звужувала предметну галузь дослідження.» [8, с. 9].

Лук'янова В. «Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30 р ХХ ст.)» у дисертації підкреслює, що у 20-30-х роках ХХ століття

для визначення експериментальної педагогіки вживався термін «педологія». Автор в своїй роботі звертається до аналізу довідкових видань, першоджерел, матеріалів часописів, підручників, а саме: «Педологія» С. Ананьїна, «Педологія» О. Залужного та ін.. Виводяться основні теоретичні питання, що розглядалися вітчизняними вченими:

«1) індивідуальне вивчення дитини з метою індивідуалізації навчально-виховного процесу (Л. Виготський, П. Зінченко та ін.);

2) пристосування рефлексологічних законів розвитку людини в педагогіці (В. Протопопов, І. Соколянський та ін.);

3) вивчення особливостей поведінки дитини в колективі та вчення про колектив (О. Залужний, С. Лівшина)» [9, с. 8]. що безпосередньо стосується і нашого дослідження.

Розглядаються соціогенетичний та біогенетичний напрямки педагогіки 20-30-х років; звертається увага на те, що українські вчені вивчали не тільки фізіологічні, психологічні та рефлексологічні особливості дитини, а й «екзогенні (зовнішні) та ендогенні (внутрішні) фактори розвитку колективу» [9, с. 9]. В зв'язку з чим розглянуто основні положення вчення О. Залужного про колектив. У другому розділі «Практичне застосування ідей експериментальної педагогіки в Україні у 20-30-х р ХХ ст.» проаналізовано роботу науково-дослідних закладів України, напрями їх досліджень, а також маловідомі сучасній науці надбання діяльності видатних представників експериментальної педагогіки досліджуваного періоду: О. Залужного, О. Попова, І. Соколянського та ін. У дисертації розкрито їх внесок в розробку теорії і практики впровадження ідей експериментальної педагогіки, яка була зосереджена на організації дитячих колективів та визначенні самого поняття дитячого колективу.

В дисертаційному дослідженні Ситнікова О. «Освіта в УкрСРР (1920-ті роки): історіографія» розглядається історіографічний аспект освіти в Україні в 20-ті роки, запропоновано періодизацію, з якої можна зробити висновок, що переважна частина цієї історіографічної літератури з'явилась в радянську добу. У ній оцінка набутих знань здійснювалась на основі основних у той час в науці марксистсько-ленінських методологічних підходів і установок. А неупереджена історіографічна переоцінка напрацьованого матеріалу розпочалася лише на початку 90-х років.

В пошуку механізмів розв'язання сучасних педагогічних завдань вчені, педагоги-дослідники знов звертаються до педагогічної спадщини А. Макаренка. Так у виданій в 2004 р дисертації Бучківської В. «Особистісно орієнтований підхід до виховання в педагогічній спадщині А. Макаренка» наголос є на тому, що справжнє педагогічне відкриття Антона Семеновича полягає в його розумінні, що колектив – це наймогутніший засіб виховання. Дослідження дало змогу зробити такі висновки: «Серцевину створеної А. Макаренком педагогічної системи

становлять теоретичні основи методики згуртування дитячого колективу, формування найважливіших закономірностей його розвитку» [10, с. 12]. Виховати людину в гармонії особистісного і соціального поза колективом – неможливо.

Наукова-практична діяльність А. Макаренка як представника радянської системи освіти розглядається в роботі Антонюк Т. «Денаціоналізація системи відносин сім'ї і школи в умовах радянської освіти в УСРР (20-ті-початок 30-х рр. ХХ ст.)» 2005 р.

В період сьогодення центральне місце в дослідженнях посіла історія української школи та персоналій педагогів, які розвивали ідеї національної школи. Цей процес супроводжувався поверненням із забуття імен репресованих радянською владою педагогів, науковців та їх праць.

Заслуговує на увагу підручник Марочко В., Хіллів Г., «Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941)», 2003 р. Автори приділяють увагу таким діячам педагогічної науки як: О. Залужний, Я. Чепіга, М. Волобуєв, Арнаутов.

Щодо дисертаційних досліджень, Кузьменко М. М в своїй роботі «Науково-педагогічна інтелігенція УСРР 20-30-х рр. ХХ ст.: еволюція соціально-історичного типу», 2005р вказує, що саме упродовж 20-х років були закладені організаційні форми, концептуальні підвалини та методичні засади української педагогіки. Період трансформації системи освіти вимагав експериментальної педагогіки, яку уособлювали десятки відомих у 20-х рр. українських вчених (І. Соколянський, О. Попов, О. Залужний, Я. Мамонтов, М. Волобуєв, В. Протопопов та ін.). Власне саме вони започаткували становлення і розвиток педагогічної науки в Україні, незважаючи на її прогресуючу ідеологізацію.

Разом з позитивними значеннями діяльності системи народної освіти на той час були й негативні явища. Так у дисертації Паращевіної О. «Роль системи народної освіти у подоланні дитячої безпритульності в 20-х – перша половина 30-х рр. ХХ ст. в Україні», акцентується увага на тому, що: «...система народної освіти діяла в умовах існування командно-адміністративної системи і знаходилась під тиском і контролем більшовицької держави і партії, що звужувало її ініціативу» [11, с. 14].

Проблемами становлення освіти і виховання в Україні у 20-30-х рр. ХХ століття займалися і інші дослідники: Мазуренко С., Карпенчук С., Борисов В., Цибулько Л. та ін.

У процесі історичного аналізу ми дійшли висновку, що період 20-30-х рр. характерний як етап боротьби різних представників педагогічної думки за нову педагогіку. Таким чином вважаємо, що проблема комплексного виховання школярів на сьогоднішньому етапі набула нового звучання. В сучасній Україні збільшена увага приділялася в основному індивідуалістичному вихованню підлітка. Однак все більш

вчених сьогодні звертається до відродження ідеї колективного виховання. Зрозуміло, що розвивати ідеї виховання в колективі не можливо, не вивчивши позитивного досвіду учених-попередників. Дослідження наукових праць педагогів того часу уявляється одним із провідних напрямків в становленні базису педагогічної науки майбутнього.

Подальшого дослідження потребує проблема колективу у вітчизняній історико-педагогічній літературі 30-80-х років ХХ століття.

Література

- 1. Сухомлинська О. В.** Нариси з історії українського шкільництва 1905-1933 р: навчальний посібник / О. В. Сухомлинська. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
- 2. Любар О. О.** Історія української школи і педагогіки: навчальний посібник / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К. : Т-во «Знання», 2006. – 447 с.
- 3. Медвідь Л. А.** Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навчальний посібник / Л. А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
- 4. Лемківський М. В.** Історія педагогіки / М. В. Лемківський. – К. «Центр учбової літератури», 2008. – 190 с.
- 5. Липинський В. В.** Становлення і розвиток нової системи освіти в УСРР у 20-і роки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 07.00.01. «Історія України» / В. В. Липинський. – Харків, 2001. – 39 с.
- 6. Гупан Н. М.** Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект) : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. «Історія педагогіки» / Н. М. Гупан. – Київ, 2001. – 39 с.
- 7. Виноградова-Бондаренко В. Є.** Виховання безпритульних дітей в Україні 20-х років ХХ століття : автор. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Історія педагогіки» / В. Є. Виноградова-Бондаренко. – К., 2001. – 21 с.
- 8. Марчук М. В.** Освіта в Україні в роки національного відродження (1917- поч. 1930-х рр.) : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 07.00.01. «Історія України» / М. В. Марчук. – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.
- 9. Лук'янова В. А.** Розвиток експериментальної педагогіки в Україні (20-30 роки ХХ століття) : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. «Історія педагогіки» / В. А. Лук'янова. – Харків, 2003. – 20 с.
- 10. Бучківська В. В.** Особистісно орієнтований підхід до виховання в педагогічній спадщині А. С. Макаренка : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. «Історія педагогіки» / В. В. Бучківська. – Київ, 2004. – 19 с.
- 11. Паращевіна О. С.** Роль системи народної освіти у подоланні дитячої безпритульності в 20-х – перша пол. 30-х рр. ХХ століття в Україні : автореф. дис. канд. пед. наук : 07.00.01 «Історія України» / О. С. Паращевіна. – Дніпропетровськ, 2005. – 17 с.

The article is devote to the problem of the collective education in the native historical and pedagogical literature in 90-th of the XX century. In the

article the author gives a brief analysis of the educative literature and dissertations that were printed during the mentioned period of time.

УДК 371.217.3

В. М. Пігіда

ОРГАНІЗАЦІЯ ЦІЛІСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ

Дитячий оздоровчий табір представляє собою складний структурний підрозділ, здатний вирішувати проблеми відпочинку, реабілітації та виховання дітей.

Літній відпочинок – це невід’ємна обов’язкова частина життєдіяльності кожної дитини. Тому дитячий табір слід розглядати як своєрідне буття, яке допомагає дитині розкрити свої потенційні, приховані духовні та фізичні можливості, а також реалізувати здібності, які проявлялися раніше.

Розумно організований відпочинок школярів укріплює їхнє здоров’я, загартовує їх фізично, розширює світогляд, виховує високі моральні якості. Успіх у літній роботі з дітьми багато в чому залежить від того, наскільки глибоко та чітко буде продумано зміст діяльності кожного загону, кожного вожатого.

Чим різноманітніші форми діяльності дитини у таборі, тим більшу кількість соціальних ролей вона отримує для творчості і тим різнобічніше вона розвивається. Виховання, розвиток та становлення особистості дитини здійснюється лише в діяльності, яка є для неї цікавою, яка відповідає її віку, статі, потребам. Отже, літні табори, як продовження школи, повинні створити максимальні умови для всебічного розвитку здібностей дітей, задовольнити їхні потреби та інтереси.

На сьогоднішній день проведено багато досліджень та видано значну кількість наукових і методичних праць з питань організації відпочинку дітей у літніх оздоровчих таборах.

Представляють інтерес роботи С. Лобачевої [2], у яких розкриваються особливості організації дозвіллевих, творчих та ігрових заходів у літньому таборі.

У дослідженнях М. Кулаченко [6] значна увага приділяється психолого-педагогічному аспекту діяльності вожатого з дітьми різних вікових груп.

У працях С. Харченка, Л. Ваховського, О. Песоцької, В. Кратінової, Н. Ларіонової [3] на прикладі оздоровчого табору

розроблені методичні рекомендації для вожатих щодо роботи з тимчасовим дитячим та молодіжним колективом.

Цікавими є роботи М. Сисоевої, С. Хапаєвої [4], в яких докладно розглядається процес формування вожатської майстерності під час роботи у літньому таборі.

Т. Титкова [5] у своїх дослідженнях звертає увагу на управлінські основи роботи вожатого.

А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола [1] обґрунтовують актуальність створення на базах районних чи обласних центрів соціальних служб єдиних координаційних центрів, що здійснюватимуть підготовку вожатих та вихователів до роботи у канікулярний період, а також пропонують методичні рекомендації щодо організації даної роботи.

Та, не дивлячись на значну кількість досліджень щодо виховної роботи у дитячих оздоровчих таборах, сьогодні ця тема залишається не вичерпаною та не вивченою до кінця. Адже кожний літній сезон відкриває нові грані роботи з дітьми, дає нові враження та ідеї. Крім того, перебування дитини в умовах літнього табору може бути ефективним лише за умови, якщо у дитячому колективі використовуються найрізноманітніші види діяльності. Саме цей фактор є вирішальним у формуванні всебічно розвиненої, гармонійної особистості.

Отже, актуальність питань вдосконалення організації виховної роботи у дитячому оздоровчому таборі не викликає сумнівів. Це зумовило вибір теми нашого дослідження.

Завдання даної статті – розглянути основні види діяльності, які забезпечують створення цілісного педагогічного процесу у літньому таборі.

Однією із основних цілей, що стоїть перед дитячим оздоровчим табором, є забезпечення екологічно безпечного відпочинку дітей, організація їхнього оздоровлення. З одного боку, це завдання вирішується організаційно, тобто табір розміщується подалі від промислових підприємств, автомагістралей, у місцях з нормальним радіаційним фоном. З іншого боку, безпечний з екологічних позицій відпочинок – це активний відпочинок, тобто фізкультурно-оздоровчий.

Тому одним із важливих напрямків роботи у дитячому таборі є фізкультурно-оздоровча діяльність, спрямована на активну пропаганду здорового способу життя, відпрацювання та закріплення гігієнічних навичок, розширення знань про охорону здоров'я. Основними формами організації фізкультурно-оздоровчої діяльності у таборі виступають: ранкова гімнастика, загартовуючі процедури, лікувальна фізкультура, різні види фізичної підготовки, спортивні та рухливі ігри, естафети, туристичні маршрути, походи, прогулянки, спортивні свята [5, с. 66–67]. Правильно організована фізкультурно-оздоровча діяльність сприяє не лише покращенню самопочуття, загальному укріпленню здоров'я дітей

та розвиткові у них таких фізичних якостей, як сила, спритність, швидкість, але й допомагає створити у колективі атмосферу доброго настрою та дружні стосунки.

Не менш важливою складовою діяльності дитячого оздоровчого табору є естетичне виховання дітей, яке має своєю метою формування у них вмінь бачити, відчувати та розуміти прекрасне у повсякденному житті, у природі, у стосунках між людьми тощо.

У рамках естетичного виховання у таборі можна діяти за кількома напрямками: музика, пісня, танець, спілкування з книгою, природою, мистецтвом. Серед найбільш цікавих форм роботи слід зазначити: музичні ігри, музично-творчі конкурси, інсценовані пісні, дискотеки, літературні ігри та вікторини, поетичні вечори, перегляд та обговорення художніх фільмів і т.д.

Особливою сферою активності людини є творча діяльність, у процесі якої відбувається формування креативності. У літньому оздоровчому таборі існує безліч можливостей для розвитку творчих здібностей вихованців – це образотворче мистецтво (малювання), творчі конкурси, театралізовані шоу, концерти, виставки, ярмарки, діяльність гуртків та клубів за інтересами та багато іншого. Значна увага повинна приділятися розвиткові самостійності дітей у процесі занять колективними творчими справами, формуванню у них навичок роботи у колективі.

В умовах літнього відпочинку у дітей не зникає прагнення до пізнання нового, невідомого, просто це прагнення реалізується в інших, відмінних від шкільного уроку, формах. Діти прагнуть до практичної реалізації тих знань, які дала їм школа, навколишнє середовище. Тому основними завданнями пізнавальної діяльності у таборі є розширення знань про навколишній світ, задоволення потреби дитини в реалізації своїх знань та вмінь. Для вирішення поставлених завдань використовуються такі форми роботи, як: екскурсії, відвідування концертів та спектаклів, інтелектуальні ігри, вікторини, психологічні тести та ін.

Велике значення в організації цілісного педагогічного процесу має трудове виховання у таборі, тобто процес залучення дітей у різноманітні види суспільно корисної праці з метою формування у них мінімуму трудових умінь та навичок, розвитку працелюбності, естетичного ставлення до цілей, процесу та результатів праці.

Трудове виховання здійснюється у ході побутової, самообслуговуючої праці та суспільно значущої праці. Побутова праця включає в себе слідкування за одягом та взуттям, прання речей особистого користування, прибирання приміщень від сміття та пилу. Самообслуговуюча праця складається з чергування по таборі, у їдальні, прибирання сміття на території табору. Суспільно корисна праця заключається у збиранні лікарських рослин, дарів лісу, допомозі

молодшим дітям, нескладній роботі щодо благоустрою території табору [6, с. 84–85].

Кожен із вище зазначених напрямів роботи у літньому оздоровчому таборі відіграє значну роль у формуванні всебічно розвиненої особистості дитини та виступає важливою складовою в організації педагогічного процесу. Проте лише уміле поєднання фізкультурно-оздоровчої діяльності, естетичного та трудового виховання, пізнавальної та творчої діяльності робить виховання цілісним та ефективним.

Результати опитування, проведеного нами серед працівників ДОТ «Лісові зорі» м. Ровеньки Луганської області, показали, що найбільші ускладнення виникають у роботі вожатих під час перших 3-5 днів табірної зміни. Цей період прийнято називати організаційним або адаптаційним. Саме від результативності організації роботи загону у зазначений період залежить уся табірна зміна.

Отже, організаційний період – це час звикання дитини до нових умов життя, до нових вимог, до нового режиму дня, до нового раціону харчування, до нових людей. Це період, коли закладаються основи тимчасового дитячого колективу, формується його актив. Основним завданням зазначеного етапу є адаптація дитини до умов та особливостей табору.

Адаптаційний період триває 3-5 днів не тому, що так прийнято у таборі чи цього вимагає начальник табору, а тому, що 3-5 днів – це оптимальний час для первинного звикання дитини до нових умов життєдіяльності. Найбільші труднощі для дітей відмічаються у звиканні до умов закритого (обмеженого) соціуму, до самостійного ведення побуту, до нового у спілкуванні, до зміни виду діяльності (навчання на дозвілля, неорганізованого відпочинку на організований, пасивних видів проведення часу на активні).

Аналіз результативного боку дитячої адаптації дозволяє говорити про чотири її рівня: 1) оптимальний – характеризується високими адаптивними результатами в адекватних умовах; 2) високий – високі результати адаптації досягаються завдяки значному психічному та моральному напруженню; 3) низький – обумовлений недостатньою вимогливістю дитини до себе; 4) дезадаптаційний – характеризується невмінням прилаштуватися до життя у таборі і супроводжується поганим емоційним самопочуттям, невротичними реакціями.

Основний показник досягнення дітьми того чи іншого рівня адаптації – наявність чи відсутність ускладнень, які виникають у ході їхнього прилаштування до нових умов життєдіяльності.

Об'єктивними критеріями, що характеризують успішність адаптації, можна вважати: адекватність поведінки (дисциплінованість, участь у запропонованих видах діяльності, прояв інтересу до справ загону), спонтанність та природність; прагнення реалізувати свої творчі

здібності; залучення дитини до життєдіяльності загону; прояв здатності до самоконтролю, до організації власної діяльності, до дотримання порядку, до спілкування з ровесниками та дорослими; терпиме ставлення до тимчасових невдач; здатність до пошуку конструктивного виходу із складних ситуацій.

Вивчення адаптаційних труднощів показало, що для правильного прогнозу поведінки та управління дітьми, вожатому корисна інформація про адаптаційний досвід дитини. Цей досвід включає в себе самопочуття дитини в сім'ї (стосунки з батьками, старшими та молодшими братами та сестрами, іншими родичами); у школі (стосунки з однокласниками, учителями, досвід входження до нового дитячого колективу при зміні школи); на відпочинку в оздоровчих таборах у попередні роки.

Діти, що мають багатий позитивний досвід адаптації, відносно легко звикають до нових умов, без труднощів вливаються у новий колектив. Ті, у кого адаптаційний досвід низький чи носить негативний характер, будуть відчувати складності у тій чи іншій мірі.

Таким чином, другим завданням вожатого в організаційний період є цілеспрямоване, завчасно продумане вивчення вихованців, їхніх інтересів і потреб, особливостей характеру, фізичного розвитку, практичних умінь та навичок.

Первинні відомості про дітей вожатий отримує на реєстрації від них самих та їхніх батьків. Більш докладну інформацію він отримує шляхом спеціального анкетування та аналізу власних спостережень за поведінкою дітей.

В організаційний період вожатий повинен більше уваги приділяти роботі над дисципліною. В першу чергу, це привчання дітей до чіткого виконання режимних моментів.

До обов'язкових справ загону під час організаційного періоду відносяться: оформлення місця загону; загонні збори; формування структури загону, вибори органів самоуправління; виготовлення загонного куточку; ігри на знайомство, на виявлення лідерів, на виявлення творчих здібностей, на згуртування загону; знайомство з табором; підготовка до святкування відкриття зміни.

Якщо робота з організації життєдіяльності тимчасового дитячого колективу в організаційний період буде ефективною, це стане запорукою успіху загону на всіх подальших етапах, які вимагатимуть від вожатого виконання нових завдань. Зокрема, при плануванні та реалізації справ основного періоду вирішується наступний комплекс завдань: забезпечити різноманітність видів діяльності та сфер спілкування дітей; максимально використати природно-кліматичні фактори та матеріально-технічні можливості табору; при підготовці та проведенні різних загонних та табірних справ враховувати емоційний та фізіологічний стан дітей; навчати дітей навичок спільної роботи, створювати атмосферу колективізму; сприяти розвитку творчості та самодіяльності дітей,

стимулювати індивідуальну творчість; укріплювати закони загону та традиції табору. Життя табору в основний період відрізняється своїм темпом та багатоманітністю. Базу даного періоду складають колективні творчі справи. Та не слід забувати, що діти приїхали до табору відпочити, набратися сил, укріпити здоров'я. Тому всі справи проводяться для дітей, щоб їхнє життя було насиченим та цікавим, але в жодному разі не перетворювалось на «обов'язковість».

Нарешті, метою останнього заключного періоду табірної зміни стає реадаптація дітей до повернення додому. В даний період вожатому необхідно зосередитися на вирішенні наступних завдань: здійснити підведення підсумків життя загону; надати дітям індивідуальну допомогу у подоланні кризи розлучення з табором та майбутнього повернення додому; проаналізувати з різних позицій свою роботу: відмітити краще, виявити складності, намітити шляхи їх подолання у майбутньому [6, с. 107].

І як би добре чи, навпаки, складно не проходила зміна, закінчити її потрібно на мажорній ноті. Вожатому в останні дні необхідно спрямувати усі сили на те, щоб у дітей залишилися лише приємні спогади про перебування у таборі.

Ще однією складністю роботи вожатого є дотримання режимних моментів. Адже режим вимагає чіткої організації життєдіяльності загону. Він передбачає розумний, раціональний розподіл бюджету часу дітей на відпочинку за умови оптимального співвідношення їхніх інтересів та нормативно установлених вимог щодо діяльності табору.

Режим вносить системність у життя загону, сприяє виробленню у дітей корисних навичок, формує та розвиває такі їхні якості, як організованість, цілеспрямованість дій, привчає їх до самодисципліни. Та в сучасних умовах уся робота в оздоровчому таборі повинна бути побудована за принципом демократичної справедливості, яка передбачає, що в роботі з дітьми демократія – це перш за все різноманітність форм їх життєдіяльності і право кожної дитини на участь у будь-якій справі. Отже, важливим моментом у роботі тимчасового дитячого колективу є організація самоврядування, що включає в себе право дітей самостійно планувати свою роботу, максимально реалізувати свої плани, проводити свої справи, обирати постійний і тимчасовий актив різного рівня з відкритим обговоренням, розподіляти доручення, змінювати і скасовувати їх, приймати рішення й перевіряти їх виконання тощо [3, с. 70–71].

Таким чином, майстерність вожатого у літньому оздоровчому таборі включає в себе перш за все мистецтво спілкування з вихованцями, уміння встановлювати та підтримувати контактну взаємодію, творчий підхід до організації життєдіяльності загону та демократичність у вихованні. Отже, для організації цілісного педагогічного процесу у таборі вожатий повинен оволодіти не лише теоретичними знаннями та

практичними навичками щодо здійснення різних напрямів діяльності, але й враховувати необхідність поєднання найрізноманітніших форм та методів у роботі з тимчасовим дитячим колективом, дотримуватися режиму дня, встановленого у таборі, сприяти розвиткові самоврядування у дитячому колективі.

Література

1. **Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання)** / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола. – К. : УДЦССМ, 2002. – 164 с.
2. **Организация досуговых, творческих и игровых мероприятий в летнем лагере. 1-11 классы** / Авт.-сост. С. И. Лобачева. – М. : ВАКО, 2007. – 208 с.
3. **Організація літнього відпочинку дітей і молоді (навчально-методичний посібник для фахівців та студентів – організаторів літнього відпочинку дітей і молоді). У 2 ч.** / Автори: Харченко С. Я., Ваховський Л. Ц., Песоцька О. П., Кратінов М. С., Кратінова В. О., Корсун І. В., Ларіонова Н. Б., Моїсеєва О. О., Надрага Є. В., Сердюк Н. А., Караман О. Л. – Луганськ : «Альма-матер», 2003. – Ч. I. – 138 с.
4. **Сысоева М. Е., Чапаева С. С. Основы вожатского мастерства** / М. Е. Сысоева. – М. : ВАКО, 2002. – 128 с.
5. **Титкова Т. В. Настольная книга вожатого в детском оздоровительном лагере** / Т. В. Титкова. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2003. – 320 с.
6. **Учебник для вожатого** / авт.-сост. М. П. Кулаченко. – Ростов- на-Дону : «Феникс», 2008. – 254 с.

The article concerns the organizational aspects of creating an integrative educational process in conditions of the children's rest camp. It pays attention to such directions of educational activities as physical-recreating, esthetic working and cognitive activities. It describes peculiarities of work in the children's group at different periods of their rest at the camp.

УДК 371.15:811.111

М. В. Рудіна

СТРУКТУРА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасне суспільство за цілим рядом обставин (економічних, фінансових, кадрових тощо) вимагає від системи освіти зміни форм та механізмів навчання, особливо у професійній сфері, з метою підготовки спеціаліста-професіонала. Актуальність професіоналізму як явища, що характеризує готовність, наприклад, педагога до роботи з дітьми в навчальному закладі, очевидна, оскільки сучасний ринок праці потребує

конкурентноспоможного спеціаліста, освіта якого починається в школі. Отже, в першу чергу, зростають вимоги суспільства в цілому, та конкретної особистості, яка вчиться, зокрема до професіоналізму педагога.

Мета цієї статті полягає в аналізі існуючих у психолого-педагогічній науці підходів до визначення структури професіоналізму молодого вчителя. Оскільки наш науковий пошук пов'язаний із дослідженням професійної діяльності молодого вчителя англійської мови, то як провідну ми визначаємо задачу з'ясування особливостей структури професіоналізму саме вчителя-початківця англійської мови.

«Структура – взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого; будова. 2. Устрій, організація чого-небудь. [2, с. 208]». Враховуючи таке розуміння структури, ми вважаємо професіоналізм педагога певним цілісним явищем, яке характеризується наявністю певних складових.

Сутність професіоналізму молодого педагога, за визначенням відомого науковця І. Зязюна, полягає в поєднанні професійної культури та професійної самосвідомості, що дозволяє педагогу на високому рівні здійснювати професійну діяльність [6]. Ми поділяємо таку точку зору, оскільки вважаємо, що саме професійна культура має відповідати як запитам суспільства, так і професійним потребам самого педагога.

Схожі підходи визначає і науковець Б. Дьяченко, який, узагальнивши думки багатьох учених, подає таке визначення центральному поняттю проблеми, яку ми спробуємо висвітлити в цій статті: «Професіоналізм учителя – це психолого-педагогічний феномен, який ґрунтується на педагогічній культурі й професійній самосвідомості, що являє собою складну діалектичну взаємодію педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань і умінь, індивідуально-особистісних характеристик учителя, які виявляються в його духовності, інтелігентності, гуманізмі й реалізуються в творчій педагогічній діяльності [5, с. 48]». Важливим, на нашу думку, є виділення в даному визначенні двох складових інтегрованого поняття «професіоналізм»: професійної культури й професійної самосвідомості.

Враховуючи проаналізовані дослідження, ми припускаємо, що професіоналізм молодого вчителя зростатиме саме в системі професійної діяльності та в системі післядипломної освіти. Професійна свідомість зумовлюватиметься системою ціннісних орієнтацій, що в комплексі впливатиме на професійну культуру і в цілому підвищуватиме професіоналізм молодого вчителя. На нашу думку, є необхідність це явище структурувати відповідно до реалій сьогодення, враховуючи також і такі вищезазначені складові, як професійна культура та професійна самосвідомість.

Виходячи з вимог системного підходу, який визначає, що кожний із компонентів, які входять до структури, може бути предметом

самостійного дослідження, але лише при розгляді одиничного в складі цілісного, ми спробували представити структуру професіоналізму сучасного молодого вчителя англійської мови на основі вже описаних у науці проектів та з додаванням тих позицій, що були виявлені нами в ході анкетування й інтерв'ювання молодих вчителів англійської мови, на основі аналізу власної діяльності, оскільки власний досвід роботи дозволяє нам вважати себе також молодим учителем англійської мови.

У мікроструктурі професіоналізму молодого вчителя в цілому, та молодого вчителя англійської мови зокрема, вчені виділяють такі складові компоненти, як педагогічне мислення, педагогічні здібності, професійні знання і вміння. Їхня взаємозумовленість очевидна. Поняття професіоналізму молодого вчителя англійської мови є більш загальним стосовно до таких понять, як «педагогічна майстерність», «педагогічна творчість». Адже певний рівень розвитку педагогічного мислення, педагогічних здібностей, професійних знань і умінь, індивідуально-особистісних характеристик молодих учителів є здобутком вищої педагогічної освіти. Отже названі компоненти входять до структури професіоналізму.

Мислення у філософських і психологічних словниках визначається як активний процес відбиття об'єктивного світу в поняттях, судженнях, теоріях, пов'язаних із розв'язанням тих чи інших задач, з узагальненими способами опосередкованого пізнання дійсності. Мислення виникає в процесі професійної діяльності людей і забезпечує опосередковане відбиття дійсності. Мислення має суспільну природу й за особливостями виникнення, й за своїми результатами. Воно існує лише у зв'язку з трудовою і мовленнєвою діяльністю, характерною для людини. Мисленню властиві такі процеси, як абстракція, узагальнення, аналіз і синтез, постановка певних задач, висування гіпотез, ідей і таке інше. Результатом процесу мислення завжди є та чи інша думка [13; 10].

Співвіднесемо важливі для нас положення, сформульовані авторами Філософського та Психологічного словників, із професійною педагогічною діяльністю. Професійна педагогічна діяльність для людей, які нею займаються, виступає як виробнича. Тому мислення вчителя припустимо назвати професійним педагогічним. У цьому його специфіка. Підтвердження нашим роздумам знаходимо в найбільш близькому, з нашої точки зору до означеної в статті проблеми, дослідженні Б. Дьяченка. Він визначає, що сутністю педагогічного мислення є: безпосереднє (в процесі предметно-діяльній педагогічної взаємодії) та опосередковане (в процесі аналізу результатів предметно-діяльній взаємодії – власної чи описаної у спеціальній літературі) відбиття дійсності; педагогічна взаємодія, яка складається з педагогічних задач різного змісту й неоднакових за технологіями їхніх розв'язань; абстрагування, узагальнення, аналіз, синтез, висування гіпотез, висування і формулювання ідей як процес мислення, необхідний для

розв'язання педагогічних задач. Педагогічне мислення дозволяє вчителю пізнавати педагогічну діяльність і педагогічний процес, постійно розпредмечуючи та опредмечуючи зміст того й другого як зміст педагогічної взаємодії.

Структурною одиницею педагогічного мислення більшість авторів (Б. Дьяченко, Н. Лісова, О. Онаць та ін.) вважають педагогічну задачу. Здатність учителя бачити в педагогічному факті задачу, формулювати її та на основі швидкого аналізу в поєднанні з інтуїцією сприймати, відбираючи з різноманітності варіантів, рішення, яке є найбільш цілевідповідним у даній ситуації, свідчить про певний рівень сформованості педагогічного мислення. Стосовно молодого вчителя цей певний рівень можна вважати початковим.

Педагогічне мислення, на думку авторів зазначених робіт, і ми цю думку поділяємо, це – специфічна розумова й практична діяльність педагога, яка забезпечує ефективне використання ним етичних установок, наукових знань, педагогічних технологій, особистісних якостей, професійно-значимих умінь в організації продуктивної педагогічної взаємодії. Ці ознаки ми вважаємо властивими й молодому вчителю англійської мови.

Аналіз підходів до вивчення педагогічного мислення дозволив нам зробити наступний висновок: сформоване педагогічне мислення забезпечує вчителю можливість: розглядати особистість учня як основну цінність у педагогічному процесі; формувати в учнів способи розумової й практичної діяльності, озброювати їх алгоритмами мислення; прогнозувати можливі результати педагогічного процесу та проектувати варіанти технологічних рішень для досягнення цих результатів; аналізувати результати власної діяльності та діяльності дітей на рефлексивному рівні; формувати потребу в науково-предметних, у психолого-педагогічних знаннях, потребу в професійному самовдосконаленні й зростанні; бути емоційно стійким і мати позитивну Я-концепцію. Отже, ми відзначаємо ці показники як перспективу професійного розвитку молодого педагога та підвищення його професіоналізму.

Наступним компонентом професіоналізму вчителя названі науковці визначають, і про це вже йшлося, педагогічні здібності. Це поняття також широко використовується дослідниками проблеми педагогічної майстерності, педагогічної творчості, готовності до педагогічної діяльності, спрямованості на педагогічну професію. Очевидно, що особливість педагогічних здібностей полягає в тому, що вони можуть виявитися задовго до початку професійної діяльності та багато в чому визначають сам вибір професії, отже вони є підґрунтям підвищення професіоналізму. Саме тому це поняття потребує більш детальної уваги.

Найбільш прийнятним для нашої роботи є поширене визначення поняття «здібності», яке означає індивідуальні психічні властивості, які є умовою успішності виконання певних видів діяльності (А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов). Педагогічні здібності дослідники відносять до спеціальних здібностей, які формуються на основі загальних здібностей у процесі педагогічної діяльності (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, Р. Скульський, А. Щербаков та ін.).

Найточніше конкретизують обрані нами підходи до визначення структури професіоналізму сучасного молодого вчителя англійської мови виділені Ф. Гоноболіним «види педагогічних здібностей»:

1. Дидактичні, які дають можливість успішно розробляти методи передачі учням знань і навичок на основі розуміння загальних закономірностей навчання.

2. Конструктивні, які є умовами проектування й формування особистості вихованця, уміння передбачити результати роботи педагога та поведінку дитини в різноманітних ситуаціях. Сюди належить педагогічна увага.

3. Перцептивні здібності, які полягають у адекватному сприйнятті й розумінні психології дитини, її психологічного стану на даний момент. До них належать особливості уваги вчителя.

4. Експресивні здібності, тобто здібності до зовнішнього вираження своїх думок, знань, переконань, почуттів, перш за все за допомогою мовлення, міміки, пантоміми.

5. Авторитарні, які обумовлюють опосередкований чи безпосередній (вольовий) вплив на учнів.

6. Комунікативні, які допомагають установленню вірних взаєностосунків із дітьми (педагогічний такт, урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей).

7. Організаційні, спрямовані на організацію урочної та позаурочної роботи з дітьми.

8. Академічні здібності, тобто здібності до викладання предмета.

9. Здібності до якогось виду діяльності, яка цікавить дітей (мистецтво, колекціонування, література, техніка, ін.) [4, с. 96–114].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що професійні знання в структурі професіоналізму вчителя завжди були предметом дискусій, починаючи від визначення змісту педагогічної освіти для студентів, які вчилися в ХХ столітті, і закінчуючи відсутністю стандартів і донині. Протиріччя між обсягом наукових знань, змістом педагогічної освіти та потребами педагогічної практики виявляється в пошуку оптимального співвідношення між фундаментальними, психолого-педагогічними та спеціальними дисциплінами. Ми використовуємо узагальнюючий термін «професійні знання», маючи на увазі весь обсяг знань, необхідний учителю для професійної діяльності.

Таким чином, знання стають професійними тоді, коли вони перетворюються та вибудовуються в індивідуальну модель практичного розв'язання педагогічної задачі, коли їх отримання й набуття вмотивоване індивідуально-особистісними потребами, коли вони виступають джерелом професійного зростання вчителя.

У структурі професіоналізму молодого вчителя ми також виділяємо й уміння. Так, у Педагогічній енциклопедії говориться, що уміння – можливість ефективно виконувати дії відповідно до цілей та умов, у яких випадає діяти [9, с. 96]. Отже, уміння, на нашу думку, це сформована на особистому досвіді, на основі знань і навичок здатність людини виконувати певну діяльність. Формування вміння пов'язане з формуванням пластичних навичок і творчого мислення та спирається на них. Психологічною основою вміння є розуміння взаємовідношення між метою даної діяльності і способом її виконання. Чим ширше обсяг знань у людини, тим вищий його культурний рівень, тим повноцінніше його вміння, яке спирається на знання.

Ми поділяємо точку зору Н. Кузьміної, яка охарактеризувала педагогічні вміння як набуту вчителем здатність на основі знань і навичок виконувати певні види діяльності щодо навчання та виховання учнів у змінюваних ситуаціях [7]. Якщо різноманітність і багатоманітність видів людської праці визначається засобами праці та їхньою багатоманітністю, як стверджує Б. Ананьєв, то можна вважати, що багатоманітність педагогічної діяльності та різноманітність її видів, які визначаються специфікою педагогічної праці, вимагає від учителя такої ж багатоманітності умінь, які для нього виступають засобами професійної діяльності [1]. Рівень сформованості умінь розглядається дослідником І. Зязюном і як прояв майстерності та творчості вчителя. Характерно, що уміння розглядаються як основа педагогічної техніки й педагогічних технологій, а рівень володіння уміннями вважається професійною майстерністю [6].

Спостерігаючи за роботою молодих вчителів англійської мови, та враховуючи свій, хоча й незначний досвід роботи, ми вважаємо, що крім зазначених компонентів, які віднесені видатними науковцями до структури професіоналізму, важливим та цікавим також стає відкрите для педагогів та психологів на межі XX-XXI століть явище фасилітації (від англ. to facilitate – полегшувати, сприяти, створювати сприятливі умови) [11].

Загальновідомо, що розробку концепції педагогічної фасилітації почав у 50-х роках XX ст. К. Роджерс разом з іншими представниками гуманістичної психології. Він приводив приклад австралійських аборигенів. Ця група людей протягом більше, ніж 20 тисяч років виживала у непридатному для життя середовищі, у якій сучасна людина загинула б за декілька днів. Секретом аборигенів було навчання. Молодь засвоювала знання про те, як знайти воду, вислідити дичину, вбити

кенгуру, знайти шлях через пустелю. Ці відомості передавалися як незмінна традиція, ніяке новаторство не схвалювалося. Навчання забезпечувало молоде покоління засобами виживання у ворожих і практично незмінних обставинах.

Основною задачею сучасного молодого вчителя ми вважаємо опанування функції фасилітації. Цей компонент у структурі професіоналізму молодого вчителя англійської мови ми також визначаємо важливою складовою.

Підтвердження нашим висновкам ми знайшли в монографії Т. Сорочан «Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика», у якій науково описується явище фасилітації. Вчена зазначає, що: «для розуміння фасилітації ключовим є поняття саморозвитку. У наукових працях саморозвиток розглядається як процес “людинотворення” (М. Мамардашвілі), як самовдосконалення і “сходження до самого себе – кращого” (С. Рубінштейн), як проходження “духовної вертикалі” (В. Соловйов, Л. Виготський). Отже, саморозвиток є духовно-практичною діяльністю, спрямованою на творення самого себе. Якщо провідним чинником саморозвитку вважати внутрішню потребу, прагнення до нього самої особистості, то фасилітація є важливою умовою, яку зовні створює педагог у системі післядипломної педагогічної освіти для професійного саморозвитку педагогічних працівників і керівників загальноосвітніх навчальних закладів [12, с. 154]».

Ми розділяємо думку вченої і вважаємо за необхідне акцентувати увагу на фасилітуючому спілкуванні як виді педагогічної взаємодії, в ході та в результаті якої при визначених умовах здійснюється усвідомлений, інтенсивний та продуктивний саморозвиток його суб'єктів. Ми вважаємо, що педагогічна фасилітація – це відповідна сучасним потребам освітньої практики складова у структурі професіоналізму молодого вчителя англійської мови, яка розвивається в процесі професійної діяльності, самоосвіти, науково-методичної роботи, інших видах удосконалення молодим педагогом своїх професійних знань.

Таким чином, у структурі професіоналізму молодого вчителя англійської мови можна виділити таку важливу складову, як педагогічна фасилітація яка в професійній освіті допомагає молодому професіоналу не тільки перемоти традиційну систему вдосконалення знань, а й перейти до активності, здатності до самостійного аналізу та прийняття нестандартних рішень у розв'язанні педагогічних задач.

Оскільки ми розглядаємо професіоналізм молодого вчителя, професійна діяльність якого відбувається в оновленій соціокультурній ситуації ХХІ століття, то вважаємо важливою для повноти характеристики структури професіоналізму в сучасних умовах точку зору Б. Вульфова, який подає визначення професійної духовності як

ознаки професійної діяльності педагога: «Професійна духовність – це: безумовна віра в можливості дитини, її моральний і творчий потенціал; професійний оптимізм, який виявляється в умінні вчителя пробудити в кожному учні сховані від інших сутнісні сили, у прагненні вберегти суспільство від бездуховності; здатність дивуватися й радіти, здатність до співпереживання; здатність не соромитися своїх проявів – гніву, сорому, гумору та своїх недоліків, незнання чогось; професійна незаспокоєність (стимул до самовдосконалення); совість і гідність (моральність особистого прикладу, безумовна й глибока компетентність, повага до себе, до своєї справи, розуміння її важливості, адекватна самооцінка, співвіднесеність особистого «я» та «я» учнів); здатність до активної розумової праці, прагнення до духовних пошуків; складний стан внутрішнього світу вчителя, особистісна цінність, що наближається до значимості совісті, яку не можна замінити, яка за допомогою зовнішніх проявів стає цінністю соціальною; здатність до професійної рефлексії, яка є ні чим іншим, як умінням учителя людськими критеріями «просвітити» власне професійне буття [3, с. 48-52]».

Дослідниця Н. Лісова вказує на зв'язок компетентностей молодого вчителя з його професіоналізмом [8]. Ми вважаємо, що професійна педагогічна компетентність (О. Онаць), інші компетентності педагога, які розглядають сучасні вітчизняні науковці, також можуть бути враховані в структурі професіоналізму молодого вчителя.

Таким чином, дослідження структури професіоналізму молодого вчителя, розпочате науковцями в ХХ столітті, набуває актуальності в столітті нинішньому у зв'язку з оновленням та реформуванням системи загальної середньої освіти. Професіоналізм молодого вчителя англійської мови потребує наукового вивчення у зв'язку із зростанням ролі комунікативної компетентності у становленні конкурентоспроможної особистості випускника школи. Отже, вважаємо актуальним науковий пошук саме в цьому напрямку.

Література

1. **Ананьєв Б. О** проблемах современного человекознания / Б. О. Ананьев – М. : Наука, 1978. – 399 с.
2. **Великий** тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусель. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
3. **Вульфів Б.** Учитель: професійна духовність / Б. Вульфів // Педагогіка. – 1995. – № 2. – С. 48 – 52.
4. **Гоноболін Ф** Педагогические способности и их классификации / Ф. Гоноболін // Материалы Всесоюз. съезда педагогов СССР. – Тбилиси – Мегреба, 1971. – С. 96 – 114.
5. **Дьяченко Б.** Развитие професіоналізму молодого вчителя в системі післядипломної освіти: Дис. ...канд. пед. наук. / Б. Дьяченко.– К., 2000. – 209 с.
6. **Зязюн І.** Особливості професійної підготовки педагога / І. Зязюн // Педагогічна газета. – № 2. – 2001.
7. **Кузьміна Н.** Професіоналізм личности преподавателя и

мастера производственного обучения / Н. Кузьмина.– М. : Высшая школа, 1990. – 177 с. **8. Лісова Н.** Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н. І. Лісова ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2005. – 20 с. **9. Педагогическая** енциклопедія / Ред. И. Каиров. – М. : Сов. енциклопедія, 1965. – Т. 3. – С. 96. **10. Психология:** Словарь / Под. общ. ред. А. Петровского, М. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990. – 494 с. **11. Рябков А.** Фасилитация в профессиональном образовании / А. Рябков. // Педагогика. – № 1 – 2008. – С. 78 – 82. **12. Сорочан Т.** Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика: моногр. / Т. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с. **13. Философский** словарь / Под ред. И. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

The article shows the structure of the professionalism of the English teacher-beginner and there are also many modern scientists express their point of view to this problem.

УДК 372.48

І. А. Скоморовська

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОГО БІБЛІОТЕЧНОГО РУХУ У ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ 1919-1939 РР.

Розбудова вітчизняної національної школи в умовах сьогодення є ключовим елементом українського державотворення. З цього приводу, в «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті» зазначено, що освіта є «засобом відтворення і нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені» [8, с. 4]. Безперечним є той факт, що якість освіти забезпечується ефективною реалізацією пріоритетів державної політики в сфері освіти, серед яких належна увага приділяється «впровадженню інформаційних педагогічних технологій, розвитку бібліотечної справи, забезпеченню доступності інформації, навчальної довідкової літератури» [8, с. 4].

Визнання провідної ролі шкільних бібліотек у здійсненні духовно-морального та розумово-інтелектуального виховання учнівської молоді зумовило акцентування уваги на піднесенні роботи бібліотечної галузі. З огляду на це, виникає нагальна потреба в оновленні змісту

функціонування бібліотек та пошуку дієвих методів та форм роботи з читачами.

Удосконалення та розвиток освітньої сфери неможливий без вивчення й осмислення творчого доробку попередніх поколінь. Актуальними у педагогіко-бібліотечній царині все ще залишаються розвідки західноукраїнських педагогів міжвоєнної доби (А. Волошина, М. Галущинського, А. Домбровського, Н. Дорошенко, М. Заклинського, І. Калиновича, І. Крип'якевича, О. Маркуша, М. Мегели, М. Таранька, І. Ющишина та ін.), які, в певній мірі, визначають вимоги щодо організації бібліотек, містять поради стосовно комплектування книжкових фондів, висвітлюють основні напрями роботи книгозбірень минулого століття, а також аналізують досвід інших країн у визначеному аспекті.

Вагоме місце у здійсненні ретроспективного аналізу різних площин окресленої проблеми посідає масив праць сучасних науковців. Зокрема, історичним витокам становлення бібліотек різних типів присвячено наукові праці О. Заремби, М. Зніщенко, Н. Кунанець, В. Мозгової, П. Рогова та ін.

У контексті педагогіки дана проблема була предметом вивчення та аналізу Н. Бачинської, А. Малько, О. Матвійчук та ін.

Метою статті є висвітлення тенденцій у розвитку дитячого бібліотечного руху на землях Західної України 20-30-ті рр. ХХ ст.

Історичні джерела засвідчують, що основу для розвитку бібліотек Західної України міжвоєнної доби склали книгозбірні різних типів, упорядковані ще XVII-XVIII ст. Багатими були монастирські книжкові зібрання різних релігійних орденів, які густою сіткою вкривали західноукраїнські землі. Найбільш розгалужену мережу церковних книгозбірень мали монастирі оо. Василіан, Тринітаріїв, Реформаторів, Капуцинів, Піярів та ін. [11]. Значну частину книжкових фондів таких книгозбірень становили твори релігійного характеру, необхідні для богослужінь.

Уже в ХІХ ст. бібліотеки та читальні починають відкриватися при перших освітніх товариствах регіону: «Головна Руська рада», «Галицько-руська матиця», «Просвіта», «Руська бесіда» [7]. В залежності від політико-економічних умов, розвиток бібліотек на західноукраїнських землях або пришвидшувався, або занепадав.

Відтак, найбільш вільно українська шкільна і позашкільна освіта 20-30-ті рр. ХХ ст. розвивалася на українських землях у складі Чехословаччини, які відомі в літературі під різними назвами: Карпатська Україна, Підкарпатська Русь, Русинська Країна, Рутенія [1, с. 152]. У Закарпатті широкого розвою набуло товариства «Просвіта», яке організовувало українські читальні, книгозбірні, хори, театральні гуртки.

Дещо в іншому ракурсі здійснювалася шкільна політика у Східній Галичині, яка, зі входженням до складу Польщі, була поділена на

три воєводства: Львівське, Тернопільське, Станіславське, 1920 р. дістала назву «Малопольська Виходня» (Східна Малопольща) і офіційну заборону на вживання слів «Західна Україна» та «українці», натомість були введені назви «русини», «руські» [12, с. 56].

На території колишньої Волинської губернії 1921 р. утворено Волинське воєводство, яке складалося з повітів, понад 100 гмін та близько 2,5 тис. громад. Як і в Галичині, на Волині 21 травня 1921 р. волинським воєводою видано розпорядження про заборону української мови на території воєводства в «офіційному вжитку».

Політика, реалізована польською владою на теренах Галичини і Волині мала на меті, перш за все, полонізацію українського населення шляхом ізоляції цих двох країв один від одного.

Ще одним кроком у справі денаціоналізації українського населення Східної Галичини та Західної Волині стало ухвалення 31 липня 1924 р. закону про усунення української мови з усіх державних установ краю (закон Грабського). З цього приводу посол Великанович у своїй промові наголошував: «Закон Грабського з 1924 р. переводить руїну українського шкільництва значно скорше, ніж він сам сподівався. <...> До шкільних бібліотек не допускають поважніших українських творів і завалюють її дрібничками або польською україножерною літературою» [10, с. 4].

Більш складна ситуація склалася на території Північної Буковини і Бессарабії, які у міжвоєнну добу входили до складу Румунії. Українські території втратили будь-яку автономію і оголошувалися провінцією Румунії. Незважаючи на те, що чисельність українців у регіоні була значною, активно здійснювана політика румунізації призвела до зменшення кількості українських шкіл та перетворення їх на румунські.

Розвиток української культури і освіти у Румунії досліджуваного періоду намагалися підтримати культурно-просвітницькі організації «Руська Бесіда», «Буковинський Кобзар», «Міщанська читальня», «Український музей», «Український театр», «Українська книгозбірня» та деякі інші, які, попри чисельні заборони, намагалися працювати нелегально, проте більшість з них змушено було припинити свою діяльність.

Політика денаціоналізації, здійснювана Польщею та Румунією, призвела до переважно польської та румунської мов навчання у школах; нестачі кваліфікованих педагогів, учителів; недостатньої кількості підручників з українською мовою викладання. Виходячи з того, що 20-30-х рр. ХХ ст. буковинська і галицька молодь була позбавлена права на належну освіту рідною мовою, педагоги все частіше акцентували увагу на доцільності розвитку бібліотечної справи та поширенні української книги серед найширших мас населення. Вивчаючи питання функціонування шкіл Галичини, науковець Т. Завгородня зазначала, що

«важливим засобом навчання галицькі дидакти вважали підручники, словники, допоміжну літературу. <...> Саме книжка була найважливішим засобом національно-громадянського виховання дітей. В умовах нестачі книжок особливо велику роль відігравали шкільні бібліотеки» [3, с. 158].

Слід зауважити, що бібліотеки українських шкіл Галичини зазвичай включали декілька відділів, книжкові фонди яких були досить різноманітними, окрім того, у переважній більшості шкіл функціонували бібліотеки створених при школах гуртків. У досліджуваній період цінним є досвід роботи Станіславської державної гімназії з руською мовою викладання (див. табл. 1.).

Таблиця 1

Становище бібліотеки Станіславської державної гімназії з руською мовою викладання (1919-1939 рр.) [4]

Навчальний рік	Кількість томів в учнівській бібліотеці			Бібліотека «Научного Кружка»	Бібліотека «Марійської дружини»
	український відділ	польський відділ	німецький відділ		
1919/1920	230 томів	7 томів	не вказано	не вказано	не вказано
1920/1921	377	65	201	не вказано	не вказано
1928/1929	371	252	630	1056	42
1929/1930	540	435	657	1142	56
1931/1932	540	494	661	1287	260
1934/1935	571	537	655	1382	не вказано
1938/1939	687	1192	714		193

Дані таблиці дозволяють простежити, що протягом досліджуваного періоду чисельність томів бібліотеки збільшувалася, проте кількість творів польського та німецького відділів значно переважала україномовні. Вивчаючи досвід роботи Станіславської державної гімназії Т. Завгородня, зазначала, що чисельність фондів гімназійної бібліотеки щороку зростала, незважаючи на скрутний фінансовий стан закладу, але навіть у 1939 р. кількість книг не досягла довоєнного рівня [6, с. 109].

У значній мірі необхідною літературою забезпечувала школярів гімназії бібліотека «Научного Кружка», який був заснований ще 1909 р. Бібліотека включала три відділи: український та польський белетристичний, і науковий. Звертає на себе увагу той факт, що «Кружком» проводилися Свята книги та огляди преси, що знайомили молодь з найважливішими подіями краю. Отже, робота гімназійної бібліотеки була організована на досить високому рівні й охоплювала різні напрямки освітньої роботи.

Як свідчать архівні матеріали, в школах з польською мовою навчання переважно не було поділу книжкових фондів на відділи. Наприклад, у звіті 7-класової школи ім. С. Конарського, м. Львів за

1927/1928 н.р. вказано, що шкільна бібліотека налічувала наприкінці року 333 книги у 355 томах, протягом року книжковий фонд зріс на 73 томи. Всі твори написані польською мовою [17, арк. 15].

В утраквістичних (двомовних) школах на теренах Галичини книжкові фонди з українськими творами також не чисельні. Зокрема, у звіті 3-класової мішаної школи з польською і українською мовами навчання в с. Добжанка, Тернопільського повіту за 1931 р. зазначалося, що учнівська бібліотека нараховувала 95 творів, з них 74 твори в польській мові (78%) і лише 21 в українській (22%) [14, арк. 9].

Крім того, польська влада активно вживала заходів, спрямованих на піднесення читацької активності учнівською молоддю польських книг, часописів та журналів. Так, розпорядженням Міністерства віросповідань і освіти № I-1574/27 від 8.02.1927 давалися директиви щодо організації у школах повіту «місяця книги». Зокрема, польські книгарні та видавництва зобов'язувалися робити у лютому знижку 10% від вартості закуплених для шкільних бібліотек книг. Від вчителів вимагалось проведення з учнями бесід, спрямованих на популяризацію читання польських творів [13, арк. 4].

Досліджуючи стан читальництва учнівської молоді Підкарпатської Русі, вважаємо за доцільне звернутися до звіту Державної торгівельної школи в Севлюші за 1922/23 н.р. і 1936/37 н.р., у якому представлено дані книжкового руху в учительській та учнівській бібліотеках. Так, у 1922/23 н.р. загальна кількість томів шкільної бібліотеки становила 1202, а у 1936/37 н.р. бібліотека нараховувала 4731 том, отже кількість томів за 14 років роботи школи зросла менше як в 4 рази. Протягом 1922/23 н.р. учнями школи взято для читання 735 книг, з них переважну більшість становили твори, написані українською та руською мовами – 687 томів. При цьому педагогами прочитано 76 книг, з яких 27 написані чеською мовою і 19 українською [9, с. 10]. У звіті за 1936/37 н.р. з приводу читальництва зазначено, що учні прочитали 1413 творів, а вчителі 263 [5, с. 17]. Таким чином, спостерігаємо зріст читальництва серед учнів школи, при цьому варто зауважити, що школярі, в основному, читали україномовні твори, кількість яких у 1922/23 н.р. і 1936/37 н.р. становила приблизно 50% загальної кількості томів у бібліотеці.

Як і в Галичині, шкільними бібліотеками Підкарпатської Русі проводилися численні масові заходи та різні свята. Зокрема, у звіті Хустської державної реальної гімназії за 1931/1932 н.р. зазначалося, що силами бібліотекаря й учнів підготовлено і прочитано лекції «День Свободы» (28.10.1932) і «Коменській і всеобщій мірь» (23.03.1933) [2]; у звіті за 1933/34 н.р. зазначено, що для учнів старших класів прочитав лекцію на бібліотечну тематику «Сельския библиотеки у насъ» Д. Попович, бібліотекар бібліотеки для бідних учнів. Також, у звітний

період прочитано лекцію А. Луковичем, бібліотекарем професорської бібліотеки, на тему «Внешкольное образование за границею и у насъ» [2].

Учням Хустської реальної гімназії щорічно пропонувалися твори для домашнього читання: М. Вовчок «Дев'ять братів і десята сестриця Галя», І. Франко «Лис Микита», М. Грушевський «Коротка історія України», О. Кобилянська «Земля», І. Левицький «Микола Джеря», І. Франко «Мойсей», Т. Шевченко «Кобзар», «Гамалія», П. Куліш «Чорна Рада», П. Мирний «Лихі люди» та ін. [2]. Однак, слід зазначити, що також подавалися й рекомендації щодо російських, чеських та мадярських творів, що вказує на право учнів вільно обирати твори в тій, чи іншій мові, без будь-яких утисків.

На діаметрально-протилежних засадах ґрунтувався розвиток шкільних бібліотек Буковини, який відбувався під пильним наглядом румунської влади. Так, 1922 р. в краї проведено акцію «під високим патронатом Його Королівської величності принца Кароля», спрямовану на виявлення населених пунктів, які «підходять до утворення там румунських бібліотек, через те, що вони мають приміщення і можливість зберігати книжки» [15, арк. 1].

Аналізуючи роботу шкільних бібліотек Буковини, звертає на себе увагу той факт, що їх книжкові фонди склалися, в основному, з творів, написаних румунською мовою. Зокрема, у повіті Старожинець педагогічна бібліотека станом на листопад 1924 р. налічувала 64 томи педагогічних творів, 139 літературних, 5 літературних журналів, 45 – історичних творів, 27 – географічного змісту, 62 – наукові, 29 – різної тематики, 104 – журнали, тобто, у загальному – 475 томів та брошур [16, арк. 8]. Водночас через брак коштів, книжкові фонди поповнювалися надзвичайно повільно і в звіті було вміщено відповідне прохання: «... просимо дати згоду на виділення цій бібліотеці, значення якої розповсюджувати світло книжки та румунської культури, у бюджетному році 1925 суму у 5000 лей, як субсидія для палітурок та для замовлення нових книжок» [16, арк. 8]. Таким чином, на бібліотеки румунська влада покладала досить великі надії у справі поширення румунської культури серед населення Буковини.

У пошуках шляхів популяризації румунської літератури та мови, шкільна влада вдавалася до досить радикальних заходів. Шкільний ревізор І. Паланян, звітуючись про стан шкільних бібліотек у повіті Вижниця (1925), вказував, що до всіх шкіл повіту відправлено циркуляр, який містив вказівки якнайширше використовувати фонди бібліотеки дидактичного молодшого корпусу для удосконалення румунської мови. Окрім того зазначалося: «Ми їм нагадали, що при кваліфікації результатів навчального року буде братись до уваги і той факт, чи читають члени дидактичного корпусу румунські книжки» [16, арк. 16]. Отже, в умовах жорсткого контролю румунської влади, українці Буковини значно обмежувалися в можливості організації бібліотек.

У контексті нашого дослідження важливо усвідомити, що розвиток дитячого бібліотечного руху у 20-30-тих рр. ХХ ст. на теренах Галичини, Буковини і Закарпаття визначався впливом пануючих на українських землях держав, що, в свою чергу, зумовило переважно незадовільну чисельність томів у бібліотеках та недостатнє забезпечення їх україномовною літературою. Дана проблема потребує більш ґрунтовного вивчення й на сучасному етапі розвитку держави; безперечно вагомим, проте недостатньо вивченим, залишається досвід освітян краю у збереженні національної мови та культури засобами бібліотек і читалень.

Література

1. Брицький П., Юрейчук Є. Українці на становищі національних меншин у Польщі, Румунії та Чехословаччині у міжвоєнний період // Питання історії України: Збірник наукових статей / П. Брицький, Є. Юрійчук – Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – Т.8. – С. 143 – 155. **2. Годи́чні** отчеты Хустской державной реформной реальной гимназии за 1931-1934 роки. **3. Завгородня Т.** Теорія і практика навчання в Галичині (1919-1939 рр.). / Т. Завгородня – Івано-Франківськ, 2007. – 392 с. **4. Звіти** державної гімназії з руською мовою навчання в Станіславові (1920-1939). **5. Звіт** державної 2 кл. торговельної школи в Севлюші за шкільний рік 1936/1937. – Ужгород, 1937. – 23 с. **6. Івано-Франківська /Станіславівська/ українська державна гімназія** / За ред. Береговський З., Грицишин Л., Ступарик Б. – Івано-Франківськ, 2000. – 352 с. **7. Кунанець Н.** До історії бібліотек у Західній Україні (1848-1900 рр.) // Записки Львівської наукової бібліотеки імені В.Стефаніка. / Н. Кунанець – Львів, 2002. – Вип. 9-10. – С. 89 – 99. **8. Національна** доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – 18 липня. – С. 4 – 6. **9. Справозданя** державної торговельної школи в Севлюші за шкільний рік 1922/1923. – Ужгород, 1923. – 14 с. **10. Татомир Я.** Організуймо сільські діточі бібліотеки! / Я. Татомир // Діло. – 1933. – Ч. 48. – С. 4. **11. Фрис В.** Бібліотеки на західноукраїнських землях у другій половині ХVІІ – ХVІІІ ст. / В. Фрис // Записки Львівської наукової бібліотеки імені В.Стефаніка. – Львів, 2002. – Вип. 9-10. – С. 171 – 187. **12. Чепіль М.** Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина ХІХ – перша третина ХХ ст.): Монографія / М. Чепіль – Дрогобич : Відродження, 2001. – 503 с. **13. Державний архів** Івано-Франківської області (ДАІФО), фонд 272 (Тлумацька повітова шкільна рада в м. Тлумачі, Станіславського воєводства), оп.1, спр.212, 12 арк. **14. Державний архів** Тернопільської області (ДАТО), фонд 194 (Тернопольская поветовая школьная рада), оп.1, спр. 588, 23 арк. **15. Державний архів** Чернівецької області (ДАЧО), фонд 213 (Окружної шкільний інспекторат), оп.1, спр.1129, 5 арк. **16. ДАЧО**, фонд 213

(Окружної школьній інспекторат), оп.1, спр.2673, 31 арк.
17. Центральний державний історичний архів України у м. Львові (ЦДІАУЛ), фонд 179 (Кураторія Львівського шкільного округу), оп. 2а, спр. 539, 165 арк.

The article deals with the tendencies of library movement development in Western Ukraine in the 1920th-1930th.

УДК 37.013.2

І. Д. Стражнікова

ЗНАЧЕННЯ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ У РОЗВ'ЯЗАННІ ПРОБЛЕМ АСИМІЛЯЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ЕМІГРАЦІЇ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ ІВАННИ ПЕТРІВ

У Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)” наголошується на тому, що весь навчально-виховний процес мусить здійснюватися на національному ґрунті, в “органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні і збагаченні культури українського народу”. Ці настанови набувають особливого значення для розв’язання проблеми збереження ментальності української молоді в умовах еміграції. Саме тому виникає потреба вивчення і творчого використання досвіду, накопиченого нашими попередниками – українськими громадсько-просвітницькими діячами, зокрема педагогами Галичини, які в умовах чужої держави не припиняли благородної і дуже важливої роботи з навчання й виховання української молоді в національному дусі.

Незаперечним є факт, що родинна атмосфера має більший вплив на підростаюче покоління, аніж школа, яка далеко не завжди спроможна перевиховати своїх учнів, зокрема тому, що більшу частину свого часу вони проводять за її межами. Взагалі батьківська (або родинна) педагогіка завжди була складовою народної педагогіки, що ґрунтувалася на вікових традиціях. Лише з віком коло її спілкування розширюється – зріла особистість оволодіває системою знань, набуває суспільного досвіду, професійних навичок, однак користується підтримкою сім’ї. Саме завдяки родинному вихованню в майбутніх поколіннях відтворюється духовна й матеріальна культура, національний характер і психологія.

Цю специфіку Іванна Петрів враховувала у своїй роботі впродовж усього життя. Проблема “батьків і дітей” постійно її хвилювала. Посилаючись на свідчення лікарів, криміналістів, учителів, соціологів, представників духовенства, вона знову і знову повторює:

“Найбільший вплив на молодь має родина, родинна атмосфера, родинні відносини. Щойно за нею ступає школа, а після того – вулиця, якщо батьки не подбають, щоб вулицю заступили організації молоді чи добре товариство однолітків” [7, с. 5]. Водночас, Іванна Петрів застерігала, що найбільшу помилку роблять ті батьки, які “по-диктаторськи” накидають дітям свої погляди, уподобання, нахили. За її твердженням, упорядкована родина й добра родинна атмосфера – це місце постійного контакту між батьками і дітьми, це місце, де діти усвідомлюють, що вони частина родини. Таку свідомість можуть “защепити” їм лише батьки. “Коли батьки цього не вміють, – зазначала педагог, – коли вони не знають, що таке добра родинна атмосфера, коли вносять в дім прерізні конфлікти й проблеми, які дітей або не цікавлять, або просто відштовхують, то вони відчужують дітей і промощують шлях до їх “усамостійнення” – ще як недолітків”.

Називаючи виховання дитини “преважливою” справою сім’ї, І. Петрів чітко висловила своє ставлення до правильного розв’язання проблеми виховання дитини в родині такими словами: “Краще прив’язати собі млинський камінь на шиї та кинутися в море, чим зле виховати дитину!” [7, с. 7].

Ще більшу увагу проблемам виховання Іванна Петрів приділяла в емігрантський період життєдіяльності. Саме у нових для тисяч українців обставинах перш за все необхідно було зберегти національний менталітет, народні традиції, рідну мову, звичаї та культуру. А здійснити це в іншомовному середовищі можна було через школу й родинне виховання. Його популяризація посіла особливе місце у творчому доробку Іванни Петрів. Вона вважала своїм обов’язком сказати вагоме й авторитетне слово на підтримку своїх співвітчизників, які опинилися на чужині, були розгублені й розкидані по цілому світі.

Де за тих обставин діти українського населення могли одержати справжні уроки патріотизму та громадянського виховання? Далеко не завжди це було можливим у межах його проживання в Польщі, бо офіційна влада прагнула насамперед виховувати громадян своєї держави й рішуче прямувала до цієї мети, відкидаючи спроби української громади зберегти національні ідеали, рідну мову, звичаї й традиції. Звідси випливала необхідність посилення виховної ролі не стільки школи, “скутої” офіційними “приписами”, скільки сім’ї.

Ситуація ще більш загострилась у повоєнні роки, коли велика кількість українців мусила покинути рідні домівки й вирушити до інших країн. “Не тому ми покидали Рідний Край, – писала І. Петрів у 1954 р., – щоби зберегти себе лише фізично. Нам треба зберегти молодь... морально, бо від цього залежатиме наша будучність” [8].

За глибоким переконанням галицької вчительки, діти навіть на чужині мають розуміти, що без вивчення минувшини свого народу, історії краю, з якого вони походять, без знання рідної літератури вони

будуть недоуками, людьми без власного “Я”, яких не шануватимуть ні свої, ні чужі.

Тому першим кроком до збереження нації є підвищення морального рівня кожної родини. Дитина має вважати дім своєю святинею, фортецею. Іванна Петрів наполягала на тому, що батьки повинні постійно працювати над виробленням у себе сили волі, якої їм часто бракує, щоби відкинути виправдання типу: “це вже моя вдача”, “я вже такий вродився”, “обставини змушують” та ін. Галицька вчителька змальовувала ідеал української дитини, якій притаманні щастя, радість, вдовolenня своєю долею, чесність, активність у суспільному житті, душевне багатство. В умовах еміграції І. Петрів неодноразово підкреслювала, що виховання дитини – основне завдання матері, водночас наголошуючи на ролі батька у цьому процесі.

Як в педагогічній, так і в журналістській діяльності І. Петрів хвилювала проблема “батьків і дітей”. Наприкінці XIX – у XX ст. дане словосполучення набуло популярності завдяки назві відомого роману І. Тургенева. Однак для Іванни Петрів, на відміну від знаного письменника, головною була констатація одвічних суперечок між двома поколіннями. Йшлося не про конфліктні ситуації, а про спільну відповідальність усіх українців за майбутнє нації, про необхідність поєднати зусилля в боротьбі за збереження й розвиток української ідеї, за відновлення самостійної й суверенної української держави. Особливої гостроти ця проблема набула в умовах вимушеної еміграції, коли вирішувалася доля не тільки однієї молоді, а й всього народу.

У боротьбі за збереження українського менталітету Іванна Петрів іноді вдається й до полемічних крайнощів, але важливо зауважити, що ті крайнощі пояснювались її турботою про майбутнє. Так, наприклад, вона рішуче виступала проти так званих “мішаних подружків” – саме тому, що, за її спостереженнями, у міжнаціональних шлюбах фатально “бере верх не українська сторона” [1]. “Мішані (пошесть) подружжя та їхні діти для нас пропащі, а що гірше впливають від’ємно на других слабодухів...” Українці як нація, підкреслювала І. Петрів, мають пишатися своїм походженням і робити все необхідне для закріплення у світі, вдосконалювати та показувати світові українське, “а не втікати від цього свого становища та затирати сліди за собою, і що гірше – плювати на своє. Втікання від свого – це дуже негативна прикмета людей слабого характеру і вона завсіди була в погорді у всіх народів. Погорда до своїх традицій і до минулого своїх предків – це явище дуже споріднене зі зрадою, а найчастіше тотожне з нею, а зрадою завсіди бридилися і бридяться всі народи та тяжко її карають” [1].

Ці патріотичні переконання були притаманні Іванні Петрів протягом усього її життя, але вони ще більше зміцніли в часи еміграції. Так, у 1960 р. вона опублікувала на сторінках “Нашої мети” один зі своїх найкращих публіцистичних виступів – “Наша молодь”. “З усіх усюдів

чуємо нарікання на нашу молодь, – підкреслювала педагог, – що вона байдужа до української справи, що не володіє українською мовою, що не бере участі в українському організованому житті”. У таких наріканнях галичанка звинувачувала людей, які “найменше, а то й нічим не причинилися до того, щоби зберегти нашу молодь, щоби зблизити її до української справи”. Такі українці не старалися пізнати ментальність молоді, яка опинилася за межами рідної землі, не знали її зацікавлень, не хотіли допомогти їй розв’язувати важкі проблеми, “на які наша молодь натрапляє, от хоч би її обов’язки відносно Канади й відносно України” [2].

І. Петрів була переконана, що старші мусять допомогти молодому поколінню подолати труднощі, однак не наказами, лайкою, наріканнями та глузуванням, а щирою співпрацею, любов’ю і розумінням його духовних потреб та вимог часу. “Наша молодь добра, її можна повести. Наша молодь жаліється на батьків, що не навчили її рідної мови, не зацікавили її українською справою і вона чується тепер в українському оточенні чужа і меншеварта. Наша молодь це в більшості вже третє покоління, народжене в Канаді. Серед цієї молоді запримічуємо дуже відрадне явище, а саме: зворот до українства. Молодь починає вивчати українську мову, пізнавати цінності українського народу, захоплюватися українською піснею та мистецтвом. Вправді цей зворот не охопив ще загалу нашої молоді, але він слідний уже в зацікавлених сильніших індивідуальностей...” [2].

І саме у зв’язку з невідкладним завданням – не дати загинути українській національній ідеї – І. Петрів постійно зверталася до болючого питання про причини і шляхи подолання мовної асиміляції української молоді в еміграції.

Відомо, що збереження й подальший розвиток рідної мови – справа загальнонаціонального значення. І. Огієнко писав: “...Мова – це наша національна ознака, в мові наша культура, ступінь нашої свідомості. Мова – це форма нашого життя, життя культурного і національного, це форма національного організування. Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб... І поки живе мова – житиме й народ, яко національність” [4, с. 39].

Чітко усвідомлюючи це, Іванна Петрів практично в усіх працях і статтях емігрантського періоду виявляла глибоку турботу про збереження душі української дитини та її виховання в національному дусі. Ще у Бельгії І. Петрів підготувала для виховної комісії допис, який без її відома було надруковано в газеті “Вісті” під назвою “Важливе завдання напередодні нового шкільного року”. Стаття була написана у традиційній для І. Петрів формі діалогу: мати, яка опинилася на еміграції, просить поради – як “не дати пропасти дітям для України”. Поділяючи тривогу української матері, досвідчена вчителька у відповіді на це болюче питання розглядає причини асиміляції, пояснюючи тим,

що, по-перше, діти відвідують “чужу” школу; по-друге, через відсутність рідномовного оточення і в позаурочний час вони змушені спілкуватися з бельгійськими однолітками, переймати їхню мову, традиції, звички тощо [5].

У пошуках шляхів запобігання мовної асиміляції української молоді галицька вчителька зверталася до досвіду цієї роботи на рідних теренах, пропонувала відкривати курси “Рідної Школи”, хоча б там, “де може бодай кількоро дітей з поблизьких осередків до них вчашати”. Водночас І. Петрів стверджувала, що молодь мусить призвичаюватися до життя в чужому оточенні, але при цьому вона повинна себе почувати рівною серед рівних. А для цього їй треба знати мову цього оточення; заборонити дитині спілкуватися з однолітками не можна, оскільки в неї виробиться відособленість, сформується почуття меншовартості.

Серед головних чинників протидії асиміляції педагог виділяла родинне середовище. Саме воно повинно мати найбільший вплив на виховання дитини. Як зазначала Іванна Петрів, родина “мусить вповні заховати український характер, включно з розговорною українською мовою дитини”, у родинному середовищі дитина має “пізнати, що її батьки й вона сама є українцями” і повинна “бути горда зі своєї приналежності до української нації” [5]. У роки еміграції Іванна Петрів, звертаючись до української жінки, закликала її до збереження “мелодії та кольорів Рідної Землі, рідної Церкви, рідної хати”. На її думку, лише жінка-мати спроможна “зберегти цей, з пожару винесений, скарб” у “живих заповідниках”, у серцях своїх дітей. Звертаючись від імені України, вона закликала українську жінку: “Влий у їхні душі ці пахощі..., які скриваєш в своєму серці. Викреси в серці твоїх діток цю міць і цю незламність, яка дозволить їм на чужині зберегти свою національну гідність, яка дозволить їм і на чужині віддати їхню любов і їхній труд для Мене...!” [6].

Іванна Петрів рішуче не погоджувалася із поширеною думкою, про те, що асиміляція національних груп в умовах еміграції – це нормальне явище, “як повінь, що заливає цілі оселі, як хвилі моря, що обривають береги...” Всупереч таким твердженням вона наполягала на тому, що людині для подолання шкідливих для неї “явищ” дано розум, яким вона “ставить межі природному діланню стихій. Такою регуляцією впливу чужої мови, такою греблею, що ставить межі її діянню, є українське національне виховання, є національна свідомість самих батьків, є праця церкви, української школи та молодечих організацій” [8, с. 19; 9, с. 5].

Отже спільні зусилля батьків, церкви, української школи й молодіжних організацій можуть стати перепоною для асиміляції української молоді.

Із цим деструктивним явищем Іванна Петрів зустрілася й у Канаді. Як і раніше, велику увагу педагог приділяла проблемі виховання

емігрантської молоді в українському національному дусі. Таке виховання повинне, на її думку, ґрунтуватися на доброму знанні рідної мови, бо інакше воно не є “цілком національним”, оскільки сама мова “визначає окремішність нації”, віддзеркалює її душу... [9, с. 6]. Тому з такою тривогою галицька вчителька протягом усього життя актуалізувала вивчення українською дитиною рідної мови.

І. Петрів була переконана в тому, що мовна асиміляція веде до цілковитої ліквідації української мови “серед нашої еміграції”, а вслід – “до затрати національної свідомості, цілковитого злиття з англomовною більшістю” [8, с. 18]. Об’єктивними і суб’єктивними причинами такого явища, на її думку, були умови, в яких жила й виховувалася українська молодь. На одне з перших місць серед них вона ставила вплив публічних шкіл, де навчалися українські діти, прагнучи “якнайскорше зангліїшитися”, щоб не відрізнятись від загалу і не мати перешкод у здобутті освіти та роботи. Для них мова чужої країни стала розмовною мовою, а в розумінні “несвідомих” батьків ця мова стала рідною для їхніх дітей [8, с. 18]. У цьому І. Петрів вбачала ще одну причину культурної асиміляції. З одного боку, зазначала педагог, “несвідомість та... почуття меншовартості” батьків, а з іншого – їх невмілий педагогічний підхід до розв’язання проблем національної самоідентифікації: “Трапляється часто, що в батька-матері є добра воля, вони стараються всіма способами вдержати українську мову в родині, а їм це не вдається” [8, с. 18–19].

Не менш важливою причиною асиміляції української молоді за межами рідної землі, на думку І. Петрів було невміле педагогічне “поступування” у рідношкільних учителів, “виховників молодечих організацій, а навіть нашого духовенства” [8, с. 18]. Часто вони, прагнучи обмежити спілкування дітей і молоді “чужою мовою”, вдавалися до покарання, використовували “дуже непедагогічних кар, включно із середньовічними таблицями на плечах”. Таке покарання морально пригнічувало дитину, і вона починала ненавидіти й українську мову, і своїх вихователів, старалася “скинути із себе тягар українства” [8, с. 19].

І. Петрів вважала недостатньо вагомим аргумент для вивчення української мови, тільки “як мови батьків, мови народу, з якого походили”. За її спостереженнями, сучасна їй українська молодь хотіла відчутти матеріальну користь від своєї праці, але тоді вона не зможе пізнати користь духовної натури, бо “ці духовні цінності вона затратила разом із утратою національної свідомості і рідної мови” [8, с. 20].

Труднощі полягали й тому, що молодь відчувала “вбогість української мови на еміграції, яку винесли 60, 40 чи хоча би 15 років тому з рідного краю, і яку вона чує вдома чи в молодіжних організаціях”. За її переконанням, емігранти упереджено ставилися до всього, що діялося в рідному краї, тому не старалися зберігати духовний зв’язок з Батьківщиною, що згубно впливало на загальнокультурну ситуацію.

Бракувало також спостережень за розвитком української мови, яка поступово “завмирає” в еміграції. Убогою, на думку І. Петрів, була й українська література для юнацтва. Через те молодь шукала відповіді на запитання, що її хвилюють, у чужомовній літературі, і мало цінить знання української мови [8, с. 20].

Важливою причиною асиміляції, за переконанням галицької вчительки, є і те, що молодь, народжена й вихована “в країні повної свободи”, ніколи України не бачила, тому й не живе її “дійсністю”. Вона уявляє собі Україну як казку, живе нею як казкою, що згодом, як і кожна казка, перестає її цікавити, і залишається лише спомином [8, с. 20].

Завдання зацікавлення молодого покоління українським життям І. Петрів поклала на діючі в еміграції українські церкву, громадські дитячі й молодіжні організації, школи, “катедри українознавства на університетах” [8, с. 21]. Саме вони, а також факт, що молодь намітить “ціль життя праці”, стануть поштовхом до національної зрілості та повноцінності.

Враховуючи суспільне оточення української дитини в еміграції, її відірваність від первісного кореня, що формувало новий тип людини, вихованої на свободі, в добробуті, у іншій школі, новими методами, але спрямовувало молоде покоління “на шлях практицизму, парадності, самовисточальності та самостійності думки й чину”, вся праця, за переконанням педагога, мала “звертатися в тому напрямі, щоби цей новий тип українця все ж таки був українцем, знав свою мову, свої національні цінності, своїми можливостями змагав до визволення України, допомагав у будові нашої державності” [8, с. 19].

Розуміючи, що це завдання є дуже складним, громадсько-просвітницька діячка пропонує шляхи переконання молодих людей, вихідців із України, в необхідності вивчення української мови:

- слід враховувати той факт, що українська молодь в Канаді вивчає лише те, що в “майбутньому може бути для неї корисним” і перспективним [8, с. 21];

- врахування вікових особливостей. Для заохочення дитини до вивчення, плекання та збагачування рідної мови, достатнім буде приклад, авторитет батька-матері. Для молоді, яка турбується про майбутнє і студіюватиме мовознавство, українська мова стане ключем до опанування інших слов'янських мов;

- вільний і постійний зв'язок з Україною, як у поселенців-французів із Францією, німців із Німеччиною, італійців із Італією, дасть можливість, писала І. Петрів, “слідкувати за розвоєм мови, за досягненнями на всіх ділянках життя народу”, іншими словами – зближуватися із своїм материком, мати опору, не почуватися меншовартісними. Молоді треба “подати аргумент”, що вона, живучи в країні великих можливостей, мусить використати всі засоби для підтримки українського народу в його боротьбі за самостійність і

державність. Для цієї праці вона мусить бути “підготована, мусить зберегти українську душу й українську мову” [8, с. 19].

І. Петрів з неприхованим хвилюванням і тривогою писала про протиріччя, які існували в середовищі української молоді в еміграції: “Знаю таких учнів, які самопевно і з гордістю, радісно розказують своїм учителям і товаришам в англійській школі про історію України, показують при кожній нагоді на шкільній географічній мапі Україну, прикрашають обгортки книжок синьожовтими стрічками та тризубами. Ці діти тішаться, як на вулиці почують українську мову, як в англійській книжці знайдуть назву Україна. Чому ж одні діти сміло визнають свою українську національну приналежність, інші цураються її, або зовсім несвідомі свого походження” [8, с. 20].

У роботі вчителів, вихователів, молодіжних організацій та духовенства, підкреслювала І. Петрів, треба “любові, знання і авторитету самого виховника, який зумів би збудити в дитині любов до свого рідного і то починаючи від раннього дитинства” [9, с. 5]. Отже, зазначала І. Петрів, українці знанням своєї мови, своєї культури, як і кожна етнічна група “своїм національним вкладом збагачує культуру Канади і не перешкоджає бути добрим її громадянином” [8, с. 22].

Викладене дозволяє стверджувати, що, з’ясовуючи причини асиміляції української молоді в Канаді та розмірковуючи над шляхами її попередження і подолання, Іванна Петрів перш за все опікувалася долею української дитини, робила все для її підготовки до боротьби за власну самостійну державу, щоб вона мала змогу реалізувати своє людське право на гідне життя в “сім’ї вільній, новій”, що і стало центральною темою її журналістського доробку.

Література

1. ШЕТ <І.Петрів>. Мішані подружжя // Наша мета (Канада). – 1966. – 5 листоп. – С. 3. **2. Інет <І.Петрів>**. Наша молодь // Наша мета (Канада). – 1960. – 16 квіт. – С. 3. **3. Інет <І.Петрів>**. УКЮ наша зміна // Наша мета (Канада). – 1963. – 14 груд. – С. 3. **4. Огієнко І.** Українська культура. / І. Огієнко – К., 1918. – С. 239 – 240. **5. Петрів І.** Важливі завдання напередодні нового навчального року / І. Петрів // Вісті (Бельгія). – 1952. – 15 верес. – С. 6. **6. Петрів І.** Великодні рефлексії / І. Петрів // Вісті (Бельгія). – 1953. – Ч. 9. – С. 5. **7. Петрів І.** За душу дитини. / І. Петрів – Малін : Накл. Укр. Вид. в Бельгії К. Мулькевич, 1949. – 39 с. **8. Петрів І.** Явище нової асиміляції української молоді в Канаді / І. Петрів // Методика і шкільна практика (Канада). – 1960. – С. 18-22. **9. Петрів І.** Явище нової асиміляції української молоді в Канаді / І. Петрів // Промінь (Канада). – 1961. – жовт. – С. 4 – 6.

The article reveals Ivanna Petriv's views on the importance of family education of Ukrainian youth in emigration.

УДК 378.14: 81'243

Н. А. Сура

НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ОСНОВА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Навчальна діяльність як основа оптимізації процесу навчання іноземної мови у ВНЗ та, зокрема, проблема визначення змісту навчання іноземної мови у ВНЗ становлять одну з важливих проблем методики, оскільки покликані відповістити на запитання: чого навчати?

Ми підходимо до вирішення цієї проблеми, виходячи зі статусу методики як науки, її зв'язку з іншими суміжними науками, що дозволяє нам визначити теоретичні засади навчального процесу з іноземної мови у вищій школі на рівні сучасних уявлень про мову, мовлення та мовленнєву діяльність.

У сучасній науковій літературі приділяється особлива увага визначенню змісту навчання іноземної мови у вищій школі (А. Алхазішвілі [1], Б. Лапідус [2], Г. Рогова [3], К. Саломатов [4], С. Фоломкіна [5], Ф. Янушкевич [6], а також розглядається структурна організація, методи, засоби й характер навчальної діяльності, які сприяють її оптимізації (Г. Китайгородська [7], П. Костера [8], О. Мотіна [9], Ю. Пассов [10], І. Рахманов [11] та ін.).

Мета статті – охарактеризувати навчальну діяльність як основу оптимізації процесу навчання іноземної мови у ВНЗ.

Процес навчання – це послідовна й педагогічно обґрунтована взаємодія викладача та учня, у ході якої досягаються цілі навчання, освіти й розвитку учнів [12]. Успішність процесу навчання залежить від ступеня володіння викладачем професійними навичками, від готовності й здібностей учнів до навчання, від ефективності навчальної програми, що застосовується в процесі навчання.

Будучи компонентом системи навчання, процес навчання тісно пов'язаний з іншими складовими цієї системи: цілями, методами, засобами.

Цілі визначають зміст процесу навчання, тобто той обсяг знань, навичок, умінь, якими повинні опанувати учні в процесі занять; методи-прийоми, за допомогою яких поставлені цілі можуть бути досягнуті якнайкраще; засоби забезпечують формування різних компетенцій у заданих програмою й відбитих у навчальних посібниках параметрах.

Системоутворювальними поняттями процесу навчання як системи виступають мета навчання, діяльність викладача, діяльність

учнів і результат навчання. Змінними ж складовими цього процесу є зміст навчального матеріалу, методи, засоби навчання та його організаційні форми у вигляді практичних занять з мови, лекцій, семінарів, лабораторних робіт тощо.

Об'єднуючим початком усіх компонентів навчального процесу є спільна навчальна діяльність викладача й учнів, включених у процес спілкування. Завдяки цій спільній діяльності навчальний процес функціонує як складова частина системи навчання мови [12].

В основі процесу навчання іноземної мови лежить навчальна діяльність, здійснювана з метою передачі (отримання) знань і формування мовних навичок та вмінь. Навчальна діяльність, як і будь-який інтелектуальний акт, характеризується наявністю мотиву, плану її виконання (здуму), реалізації та контролю.

Структурна організація навчальної діяльності включає:

1. Мотивацію як спонукання до діяльності. Вона може бути внутрішньою або зовнішньою стосовно діяльності.
2. Навчальна задача, пропонована у формі навчального завдання. Важливо, щоб навчальна задача була доступна учням.
3. Рішення навчальної задачі за допомогою виконання навчальних дій, що спрямовані на засвоєння матеріалу, його закріплення й застосування в різних ситуаціях іншомовного спілкування в результаті виконання підготовчих, умовно-мовленневих і мовленневих вправ.
4. Контроль викладачем виконання навчальних дій, що переходить у самоконтроль.
5. Оцінку викладачем якості виконання навчальних дій, що переходить у самооцінку [12].

На заняттях з мови структура навчальної діяльності реалізується у вигляді таких етапів навчання: установка, пояснення, закріплення, розвиток, контроль, оцінка. Навчальна діяльність носить циклічний характер і включає перераховані етапи навчання, реалізовані на кожному практичному занятті. Процесуальний характер навчальної діяльності проявляється в таких її особливостях:

1) навчальна діяльність протікає у формі взаємодії викладання й навчання. Взаємоузгодження цих компонентів забезпечує функціонування навчального процесу;

2) навчальна діяльність характеризується динамізмом, що забезпечує просування, тих, кого навчають, за навчальною програмою в напрямку оволодіння її змістом [12]. У методичній літературі [6] наводяться описи різних моделей навчальної діяльності. Ось як виглядає модель пояснювально-ілюстративного навчання в інтерпретації А. Щукіна [12] (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

Етап навчання	Дії викладача	Дії тих, кого навчають
Установка Пояснення	Повідомляє мету уроку Уводить нову інформацію шляхом її повідомлення або практичних дій	Засвоюють мету уроку Сприймають інформацію, демонструючи її розуміння
Закріплення	Організує закріплення навчальної інформації	Досягається поглиблене засвоєння навчальної інформації. У результаті виконання мовних вправ формуються мовленнєві навички
Розвиток (практика)	Організує застосування навчального матеріалу в різних ситуаціях спілкування	У результаті виконання мовних вправ формуються мовленнєві вміння
Контроль	Організує контроль з метою перевірки рівня сформованості знань, умінь, навичок	Виконують контрольні завдання
Оцінка	Проводить оцінку якості навчальної діяльності	Беруть участь в оцінці якості набутих знань, умінь, навичок

Отже, достоїнства пояснювально-ілюстративного навчання полягають у систематичності, логічності й послідовності в оволодінні навчальним матеріалом, його закріпленні й активізації в процесі мовленнєвої практики. До недоліків же належать: репродуктивний характер, відсутність достатньої активності й самостійності учнів у процесі навчання.

Для такої моделі навчання характерна орієнтація навчальної діяльності учнів не на засвоєння готових знань, що повідомляються викладачем, а на самостійний пошук і засвоєння інформації в ході спостереження й активної розумової діяльності учнів на практичному занятті з іноземної мови. Уважається, що така комунікативна модель навчальної діяльності є оптимальною при практичній спрямованості навчання, а максимальна передача ініціативи учнем у ході практичного заняття сприяє створенню творчої атмосфери на уроці.

Отже, процес навчання є способом реалізації діяльності викладача й учнів на практичному занятті, у ході якого досягаються поставлені цілі навчання. Будучи частиною системи навчання, процес

навчання тісно пов'язаний з іншими її складовими – методами й засобами.

Компонентами процесу навчання є його учасники (викладач, учні), навчальна діяльність як змістовна основа цього процесу, організаційні форми такої діяльності.

Методи оптимізації процесу навчання іншомовної комунікації у ВНЗ є досить універсальними. Ці методи класифікуються на підставі різних ознак:

а) за джерелом отриманих знань і формуванням навичок і вмінь (слово вчителя, розповідь, бесіда, аналіз мови, вправи, робота з текстом, використання засобів наочності);

б) за ступенем і характером участі тих, кого навчають, у навчальному процесі (активні/пасивні методи, різні, залежно від самостійності виконуваних учнями навчальних дій);

в) за способом роботи учнів (усні й письмові, класні й домашні, індивідуальні й колективні методи) [12].

Засоби навчання – це комплекс навчальних посібників і технічних пристосувань, за допомогою яких здійснюється управління діяльністю викладача з навчання мови й діяльності учнів з оволодіння мовою [12]. Вони полегшують процеси навчання й оволодіння мовою та роблять їх більш ефективними. Засоби навчання у своїй сукупності становлять зміст типового навчального комплексу (або навчально-методичного комплексу), призначеного для роботи з конкретним контингентом учнів в умовах певного профілю навчання.

Обов'язковими компонентами такого комплексу вважаються підручник, книга для вчителя, аудіовізуальний додаток у вигляді набору грамзаписів, комп'ютерних програм, відеофільмів. Інші компоненти комплексу покликані конкретизувати й доповнити зміст підручника – основного компонента комплексу, не виходячи при цьому за межі зафіксованого в програмі навчального матеріалу.

Організаційні форми навчання – це варіанти педагогічного спілкування між викладачем і, тими, кого навчають, у процесі занять [12]. Такі форми є компонентом системи навчання й реалізуються залежно від мети навчання мови за допомогою обраних для її досягнення методів і засобів навчання. На заняттях з мови мають місце безпосередні й опосередковані організаційні форми навчання, що відбивають характер спілкування між її учасниками.

Безпосереднє навчання реалізується у вигляді групової (колективної) або індивідуальної форми. Групова форма має місце в межах класно-урочної системи занять, коли пояснення, закріплення й активізація навчальної інформації відбуваються в процесі спілкування викладача з усіма учасниками навчання.

Індивідуальна форма реалізується при роботі з кожним учнем за індивідуальним планом, коли він одержує від викладача персональне

завдання, а навчання протікає у формі викладач – учень. Таке навчання може мати місце й у рамках групового, хоча його проведення пов'язане з труднощами через велику чисельність навчальних груп.

Опосередковане навчання відбувається без особистого контакту викладача й учня, головним чином через писемне мовлення або засоби, що його замінюють. Тут має місце самостійна індивідуальна робота учня з підручником, технічними засобами (удома або в класі). Дистанційне навчання є однією з форм опосередкованого навчання, що реалізує індивідуальну форму занять з мови.

Організаційні форми навчання регламентують (визначають) співвідношення між індивідуальним і колективним у навчанні, ступінь активності учнів у навчально-пізнавальній діяльності й характер керівництва її з боку викладача.

Щодо навчання у ВНЗ виділяються такі організаційні форми: аудиторне практичне заняття (урок з практики мови); позааудиторне практичне заняття; лабораторне заняття; лекція, семінар; консультація, колоквиум; навчальна практика; залік, іспит; співбесіда, домашня підготовка [12].

Перспективи подальшого вивчення цієї проблеми полягають в актуальності розгляду й дослідження ще одного компонента змісту навчання – методологічного – навчання раціональних прийомів оптимізації навчальної діяльності з іноземної мови у ВНЗ. Ми вважаємо, що без озброєння учнів раціональними прийомами навчання, без умінь користуватися підручником, граматичним довідником, словником, звукозаписом та іншими засобами навчання навчитися мови вони не зможуть на тому рівні, якого від них вимагає реальна практика усного й писемного спілкування.

Література

1. **Алхазішвілі А. А.** Основы овладения устной иностранной речью : монография / А. А. Алхазішвілі. – М. : Просвещение, 1988. – 125 с.
2. **Лapidус Б. А.** Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе : Учеб. пособие / Б. А. Лapidус. – М. : Высшая школа, 1986. – 144 с.
3. **Рогова Г. В.** Методика обучения английскому языку : Учеб. пособие / Г. В. Рогова. – М. : Просвещение, 1983. – 351 с.
4. **Саломатов К. И.** Методика профессионально направленному обучению иностранному языку как педагогической специальности : Учеб. пособие / К. И. Саломатов. – Куйбышев, 1984. – 95 с.
5. **Фоломкина С. К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : Учеб.-метод. пособие / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 207 с.
6. **Янушкевич Ф.** Технология обучения в системе высшего образования : монография / Ф. Янушкевич. – М. : Высш. шк., 1986. – 135 с.
7. **Китайгородская Г. А.** Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам : монография /

Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 176 с. **8. Костера П.** Обучение иностранному языку в языковой лаборатории : Учеб.-метод. пособие / П. Костера. – М. : Высш. шк., 1986. – 152 с. **9. Мотина Е. И.** Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов : монография / Е. И. Мотина. – М. : Просвещение, 1988. – 38 с. **10. Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : Пособие для учителей / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с. **11. Рахманов И. В.** Обучение устной речи на иностранном языке : Учеб. пособие / И. В. Рахманов. – М. : Высш. шк., 1980. – 120 с. **12. Щукин А. Н.** Обучение иностранным языкам : Теория и практика : Учеб. пособие / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

The article deals with the problem of learning-centered students' activities at the higher school establishments. In the given article it is considered the principle basements of the students' activities in the context of optimization of foreign languages studies at the higher school establishment.

УДК 37.013.42-055.2

С. В. Тунтуєва

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЖІНОК, ПОТЕРПІЛИХ ВІД НАСИЛЬСТВА В СІМ'І

Постановка проблеми. Насильство в сім'ї негативно відбивається на культурних, соціальних, економічних та політичних відносинах у країні, тому його подолання потребує не лише правової реформи, а застосування багатопланової стратегії. Насильство в сім'ї щодо жінок невід'ємне від контексту відносин різного рівня, проте відносини, у яких домінує влада чоловіків, ставлять жінок у ситуацію економічної та емоційної залежності і трактують насильство над ними як законне явище. Стратегії подолання насильства в сім'ї щодо жінок перебувають у наступних площинах: врахування потреб потерпілої, зміна традиційних суспільних цінностей, які виправдовують насильницьке ставлення до жінки, реформування суспільно-правової системи у напрямі захисту прав невинних і покарання винних.

Метою статті є визначення особливостей реабілітації жінок, потерпілих від насильства в сім'ї на основі теоретичного аналізу психологічних, кримінологічних, медичних та педагогічних наукових досліджень.

Протягом тривалого часу в Україні питання насильства в сім'ї не обговорювались у зв'язку із домінуванням у суспільстві патріархальних поглядів на сім'ю як закриту соціальну систему. Проте демократичні перетворення в країні заклали основу для побудови нової державної політики, орієнтованої на становлення та розвиток громадського руху, зміну уявлення про сім'ю, статусу в ній жінки, чоловіка і дітей з позиції гендерного виміру. Привернення уваги українського суспільства до проблеми насильства в сім'ї щодо жінок знайшло відображення у вітчизняних наукових працях, де досліджуються історичні, філософські, педагогічні, психологічні, правові, медичні, економічні та соціальні аспекти цього явища. Так, насильство над жінками в сім'ї як одну з проблем великих міст розглядають у своїх дослідженнях Г. Лактіонова та В. Христенко; як порушення прав людини проблема застосування насильства щодо жінок в сім'ї висвітлюється в роботах П. Власова, О. Кісь, К. Левченко, Т. Мельник, О. Рудневої; віктимологічні аспекти поведінки потерпілих від насильства в сім'ї жінок проаналізовано в роботах О. Бовть, А. Ільяшенка, В. Медведєва, Т. Лактіонової, Л. Чеханюк; дослідження впливу насильства в сім'ї на психологічне здоров'я жінок представлене у доробках А. Бови, І. Грабської, Ю. Онишка, О. Савчук, С. Фролової, О. Шинкаренко. Проблеми соціально-педагогічної реабілітації як окремого напрямку соціальної роботи з різними категоріями досліджено у роботах С. Архипової, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, Г. Майбороди, О. Песоцької, С. Харченка. Змістовний порівняльний аналіз понять «насильство», «агресія», «влада» висвітлений у роботах А. Гусейнова, Л. Сердюка, С. Фролової, В. Фуркала, Н. Чеботарьової, Н. Щербак, В. Христенка та інших.

Насильство це серйозна соціальна проблема, яка стосується всіх громадян незалежно від статі, але має чітку гендерну спрямованість. Насилля щодо жінок є проявом історично усталеного нерівного співвідношення сил між чоловіками та жінками, що призвело до домінування чоловіків над жінками і їхньої дискримінації. В «Декларації про викорінення насильства стосовно жінок» [1] зазначається, що насильство перешкоджає всебічному покращенню становища жінок, воно є одним із основоположних соціальних механізмів, за допомогою якого жінок примушують займати підпорядковане становище порівняно з чоловіками.

Змістовність поняття «насильство щодо жінок» розкривається у висновках четвертої Всесвітньої конференції ООН як «будь-який здійснений на підставі статевої ознаки акт насильства, який може спричинити шкоду фізичному, статево-психологічному здоров'ю жінки, а також погрози здійснення таких актів, примушування або свавільне обмеження свободи в суспільному або особистому житті. Відповідно насильство щодо жінок охоплює наступні випадки, але не обмежується ними: фізичне, статево-психологічне насильство, яке має

місце в сім'ї, включаючи отримання побоїв, статеве примушення щодо дівчат в сім'ї, насильство, пов'язане із приданим, згвалтування дружини чоловіком, операції на жіночих статевих органах, що калічать та інші традиційні види практики, що наносять шкоду жінкам, насильство поза шлюбом і насильство, пов'язане з експлуатацією» [2]. Складові насильства щодо жінок, зазначені у міжнародних документах, увійшли до положень Закону України «Про попередження насильства в сім'ї», згідно з яким насильство в сім'ї розуміється як «будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї по відношенню до іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і наносять йому моральну шкоду, шкоду його фізичному чи психічному здоров'ю» [3].

Отже, насильство є застосуванням або загрозою застосування сили у прямій або непрямій формі з метою примушення людини до певної поведінки. На думку С. Фролової [4], насильство у сім'ї є циклом фізичної, вербальної, духовної та економічної образи, який повторюється з метою влади й контролю однієї особи над іншою. Це хронічні ситуації, в яких одна особа контролює або намагається контролювати поведінку і відчуття іншої особи, в результаті цього може бути заподіяна психологічна, соціальна, економічна, фізична шкода.

Застосування насильства в родині має негативні наслідки для всіх членів сім'ї та суспільства в цілому, і часто передається від одного покоління до іншого. Фізичне та психологічне здоров'я жертв, які вижили, зазнає серйозної шкоди. Насильство щодо жінок, крім особистих та соціальних наслідків, викликає великі економічні втрати (медичне обслуговування, психологічна допомога, невиходи на роботу, зниження продуктивності праці тощо).

Аналіз теоретичних та практичних засад соціальної реабілітації потерпілих від насильства в сім'ї, доводить, що вона застосовується як для відновлення соціальних функцій, корегування поведінки, так і для відновлення морального, психічного та фізичного стану; що вимагає формування і корекції індивідуальної та суспільної свідомості, створення єдиного соціалізуючого простору, формування досвіду нових стосунків і поведінки, поєднання підтримки, допомоги, кризового втручання, співпраці з членами сім'ї і мікросередовищем, поєднання ліквідації наслідків проблем із викоріненням (чи пом'якшенням, чи зміною ставлення) причин проблеми, яка викликає кризову ситуацію; різноманітних за змістом, терміном надання, формою соціальних послуг тощо [5].

Досліджуючи тенденції розвитку національної системи надання допомоги жінкам, потерпілим від насильства в сім'ї Ю. Онишко [6] зазначає, що кожна особа, потерпіла від насильства, потребує у першу чергу психіатричної допомоги (адже особа психічно травмована). Автор

недовірко ставиться до діяльності неурядових організацій, які працюють у напрямку надання психологічної допомоги. На думку вченого, звертаючись по допомогу до спеціалістів неурядових організацій, потерпілі не завжди отримують кваліфіковану допомогу, бо «соціальні працівники та психологи, що не мають медичної освіти, досить часто «пропускають» грізні психопатологічні симптоми і синдроми, схильні до психологізації проблем там, де необхідне надання невідкладної медичної допомоги. Тому необхідно створювати спеціальні освітні програми з основ психіатричної віктимології для соціальних працівників, психологів без медичної освіти, лікарів загальної практики (особливо для лікарів сімейної медицини), правоохоронців та інших осіб, які працюють з жертвами насильства». Дослідник зазначає, що нагальними потребами є створення національної служби допомоги жертвам насильства, теоретична розробка системи організаційних, діагностичних, лікувально-реабілітаційних заходів щодо надання психолого-психіатричної та психотерапевтичної допомоги потерпілим від насильства.

Здійснення соціально-психологічної реабілітації постраждалих від насильства в сім'ї є надзвичайно складним завданням, зауважує дослідниця С. Фролова [4]. Складність полягає в «екстремальності», неоднозначному представленні образів жертви та насильника (особливо коли вони є членами однієї родини) в громадській свідомості та відносній новизні дослідження цього феномену. Основні завдання соціально-психологічної допомоги жінкам, потерпілим від насильства в сім'ї, дослідниця бачить у поверненні втраченого контролю над своїм станом, усвідомлення залежності від соціокультурних міфів, вироблення рішучості у постраждалих. Авторка наголошує на необхідності проведення з потерпілим жінкам поетапної психологічної роботи: по-перше з почуттями, по-друге зі світоглядом, по-третє, у напрямку відпрацювання та прийняття рішень. Робота має починатися із заохочення у висловленні почуттів, оскільки внутрішнє почуття, яке не висловлене вербально, приречене залишитися у середині. Дисоціація зі своїми почуттями допоможе повернути втрачений контроль над внутрішнім світом та сприятиме відновленню контролю за ситуацією, яка відбувається ззовні. Так, одним з ефективних прийомів роботи щодо усвідомлення впливу соціокультурних настанов на власне становище та переживання страху публічного осуду є використання метафор, афоризмів, казок, історій тощо. Таке спілкування допомагає переоцінити ситуації в цілому, зміні та розширенню світогляду та зростанню особистісної самоцінності.

Оскільки ситуація насильства супроводжується порушенням взаємодії з оточуючою дійсністю, зниженням ступеню повноцінності соціальних контактів, авторка пропонує до системи реабілітації постраждалих включити групові форми небезпечного, підтримуючого та

довірливого спілкування. Проробці внутрішніх конфліктів ефективно сприяє участь у групі психологічної підтримки. Під групою психологічної підтримки авторка розуміє спеціально організовану групу людей зі схожими психологічними проблемами з метою створення умов ефективного подолання труднощів. До програми роботи групи пропонується включати різні психотехніки (арттерапія, психодрама, тілесно-орієнтовані психотехніки, нейро-лінгвістичне програмування, консультування з переоцінки і консультування, орієнтованого на рішення), бо поєднання різного сприятиме активізації мови самовираження. Індивідуальне консультування має базуватися на принципах неоцінювання, рівності позицій, емоційного сприйняття та підтримки, ненав'язування консультантом своїх рішень тощо.

Розгляд проблеми насильства крізь призму психосоціальних наслідків і розкриття нових перспектив її подолання здійснено у роботах О. Савчук [7; 8]. Дослідниця доводить необхідність організації конструктивного підходу до системи підтримки потерпілих від насильства. Пропонується брати до уваги такі форми допомоги як просвітництво, психологічна підтримка і самопомога (професійно керовані групи, завдання яких інформувати, виявляти готовність до змін, обговорювати хвилюючі проблеми); допомога професійних консультантів тощо. Проте однією з дієвих форм надання соціальної та психологічної допомоги жінкам, які зазнали насильства в сім'ї, О. Савчук вважає групову роботу, зокрема терапевтичну. На думку автора, у групі людина отримує зворотній зв'язок, підтримку інших її членів, які мають схожі проблеми чи досвід. Саме тут людина відчуватиме себе тим, хто приймає і кого приймають, зможе відчути довіру і навчиться довіряти. Група сприяє особистісному зростанню; тут особистість піддається саморозкриттю та самодослідженню. При роботі з жінками ефективним є використання психокорекційних груп, ключовими завданнями яких є проведення взаємного дослідження, отримання знань про власну особистість, її розкриття і розвиток. Ефективним методом втручання та надання допомоги дослідниця вважає проведення тренінгу асертивності (впевненості у собі). Саме цей метод на її думку допоможе жінкам подолати стурбованість, позбавитися почуття неповноцінності, підняти рівень власної самооцінки і навчитися поводити себе упевнено, члени психокорекційної групи повинні засвоїти, що впевнена поведінка – це цілком нормально. Вироблення навичок впевненої поведінки, підвищення рівня самооцінки, покращання психологічного самопочуття жінки сприятиме налагодженню соціальних стосунків, зокрема з членами сім'ї.

Проблеми особистісних особливостей жінок-жертв подружнього насильства розглядаються О. Шинкаренко [9]. Дослідницею визначаються особистісні та поведінкові властивості жінок, що страждають від насильства, досліджено зміст та умови генезису

синдрому побитої жінки, які використано для розробки відповідних психокорекційних та психотерапевтичних програм. Безумовною перевагою зазначеного дослідження є розуміння динаміки насильницьких подружніх стосунків для вибору адекватних форм психокорекції та профілактики.

Доступним засобом захисту жінок від насильства в сім'ї О. Шинкаренко вважає надання консультативної та психотерапевтичної допомоги потерпілим. Консультативна допомога має базуватись на толерантному ставленні до потерпілої, щоб «не знизити самооцінку клієнтки, не викликати у неї захисну реакцію, негативно не вплинути на почуття відповідальності і заблокувати її погляд на можливість вирішення проблеми». Дослідниця наголошує, що психотерапевтичний процес має бути спрямований на: зниження соціальної ізоляції та підтримку змін; зняття дії захисних механізмів (заперечення, раціоналізація), що підтримують проблему насильства в сім'ї, наочіння усвідомлювати, оцінювати свої вчинки; розуміння своїх установок та емоцій, що асоціюються з насильницькою та образливою поведінкою; наочіння висловлювати негативні почуття (гнів, образа) та біль при переживанні насильства; навчання усвідомленню особистої сили, особистих потреб та прав.

Таким чином, жінка, яка зазнала насильства в сім'ї, потребує застосування щодо неї комплексу заходів медичного, психологічного, педагогічного та соціального спрямування, які сприяли б відновленню порушених життєво необхідних функцій організму та соціальних зв'язків. Саме комплекс заходів здатний забезпечити повноцінну реабілітацію постраждалої від насильства в сім'ї.

Література

1. Декларація про викорінення насильства щодо жінок від 20 грудня 1993 р. // Наші людські права: посібник з жіночих прав. – Ужгород : Карпати, 1996. – С. 164 – 168. **2. Пекинская** платформа дійсвий. Итоговый документ Четвертой всемирной конференции ООН по положению женщин. – ООН, 1995. – 106 с. **3. Закон України** «Про попередження насильства в сім'ї» // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 10. – Ст.70. **4. Фролова С. В.** Психология и психотерапия психотравмирующих состояний у женщин, переживших насилие в семье / С. В. Фролова // Журнал прикладной психологии. Клиническая психология. – 2004. – № 4-5. – С. 58 – 63. **5. Запобігання** і протидія насильству в сім'ї: Методичні рекомендації для соціальних працівників. – К. : ДЦССМ, 2004. – 192 с. **6. Онишко Ю. В.** Сучасний стан та проблеми медико-соціальної допомоги жертвам гендерного насильства в Україні / Ю. В. Онишко // Сучасний стан та актуальні завдання у сфері попередження гендерного насильства. Матеріали парламентських слухань 21 листопада 2006 р. – К., 2007. – С. 61 – 74. **7. Савчук О.**

Тренінг асертивності для жінок, які зазнали насильства / О. Савчук // Соціальна політика і соціальна робота. – 2000. – № 2. – С. 48 – 63. **8. Савчук О.** Стратегії роботи зі співзалежними жінками, які зазнають насильства в сім'ї / О. Савчук // Практична психологія та соціальна робота. – № 4. – 2003. – С. 51 – 60. **9. Шинкаренко О.** Психологічні особливості жертв подружнього насильства: основні напрямки психокорекційного втручання / О. Шинкаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 3. – С. 25 – 28.

The theoretical aspects of complex aiding to women which became the victims of violence in their families are presented in the article. Beside this the analysis of scientific works of researchers the science of our country in the field of social work, right, psychology and medicine is carried out in it. The author considers the traditional approaches to problem of violence in family.

The purpose of the article is to analyse an influence of family-school education on the development of a child's personality in the historically-pedagogical context.

For teachers, students of educational institutions and parents.

УДК 372.894

О. Ф. Турянська

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІЙ ШКІЛЬНІЙ ІСТОРИЧНІЙ ОСВІТІ

Проведене нами експериментальне дослідження було спрямовано, у тому числі, і на пошук і визначення тих критеріїв і показників, за якими можливо б було судити про ефективність історичної освіти як засобу розвитку та становлення особистості в базовій школі. Це питання має в методичній науці свою історію. Слід відмітити, що його вирішення завжди було пов'язано з ступенем вирішення таких методичних проблем, як спрямованість і цілі шкільної історичної освіти, її зміст і методи навчання.

Найбільш близьку нам наукову позицію з цього приводу висловлював Ф. Коровкін. Сутність її полягає у тому, що результати навчання він поділяє у відповідності до дидактичних завдань і, у зв'язку з цим, виокремлює критерії сформованості знань, розвитку учнів та критерії перевірки виховного впливу історії. Щодо критеріїв, які висуває Ф. Коровкін, то, на наш погляд, вони відповідають завданням комуністичного виховання засобами історії, і являються не прийнятними для сучасної історичної освіти в Україні. Але саме ідея про відповідність

результатів навчання до завдань історичної освіти висловлена автором найбільш конкретно і переконливо.

Так, до критеріїв сформованості знань він відносить їх усвідомленість, тривалість, оперативність. До критеріїв розвитку учнів – „здатність і вміння учнів самостійно пояснювати явища суспільного життя з позицій марксизму-ленінізму, самостійно придбати історичні знання з різноманітних джерел...”. До критеріїв комуністичної вихованості – „засвоєння марксистсько-ленінських світоглядних ідей”, до яких автор відносить: ідеї радянського патріотизму, соціалістичного інтернаціоналізму, науковості і партійності, наступаючого атеїзму, класового характеру моральних норм [1, с. 183–193]. Такий підхід до вирішення проблеми перевірки результативності навчання знайшов відбиток не тільки в його теоретичних наукових трудах, а і в шкільному навчальному посібнику з історії стародавнього світу, автором якого він був. Підручник витримав понад двадцять три видання за першою редакцією, і ще понад вісім видань – за останньою [2].

В сучасній шкільній історичній освіті в Україні кінцевим результатом навчальної діяльності, за критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів, вважається сформованість їхньої компетенції, що базується на знаннях і вміннях, набутих завдяки навчання, тобто „саме оперування цими знаннями, способами діяльності мають бути визнані показниками результативності навчання” [3, с. 8].

Технологію оцінювання рівнів навчальних досягнень учнів з історії у контексті компетентнісного підходу викладено у вузівському посібнику «Методика навчання історії в школі». Автори першого в Україні посібника з методики, доктор педагогічних наук, професор О. Пометун і к.п.н., доцент Г. Фрейман, наголошують на необхідності приділяти більше уваги поточному оцінюванню роботи учнів під час уроку (а також оцінюванню домашніх робіт), а ніж тестам у кінці семестру. Ми поділяємо таку точку зору. Цілком слушна і та технологія оцінювання, яку вони пропонують. За цією технологією вчитель повинен перш за все визначитись з метою оцінювання, виявити об'єкт оцінювання на даному уроці, а потім встановити показники, за якими буде здійснюватись оцінка і тільки після цього перейти до оцінки навчальних досягнень учнів у балах. З цією метою учитель обирає прийоми і засоби перевірки, встановлює шкалу оцінювання. Отже, у даній технології оцінювання навчальних досягнень учнів вказується на об'єктивні закономірні зв'язки, що існують між метою навчання і реальними його результатами, а також наголошується на наявності зв'язків між об'єктами і критеріями перевірки і тими прийомами і засобами, які вчитель використовує для їх проведення. «Як що ми матимемо уявлення про критерії оцінювання, легко визначити і як, якими прийомами можна скористатися у процесі оцінювання».

Відповідно до теорії компетентнісно орієнтованого навчання важливим показником якості освіти, рівня освіченості «стає не наявність в індивіда внутрішньої організації чогось (знань, якостей, здібностей), а можливість використання та застосування всього нагромадженого: знань, вмінь, ставлень, досвіду – у навчальних чи життєвих ситуаціях» [4, с. 60].

За твердженням О. Пометун компетентнісний підхід «є спрямованістю освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетентностей особистості» [5, с. 9].

На думку вченої організація компетентнісно орієнтованого (орієнтованого на задалегідь відомий результат) навчання починається з чіткого усвідомлення учителем цього результату для кожного уроку. У зв'язку з цим слід прагнути до формулювання зрозумілих, реальних, вимірюваних результатів як окремого уроку, так і вивчення теми, розділу чи курсу, що є обов'язковою і важливою процедурою, оскільки без неї ефективно застосування тієї чи іншої моделі навчання (форм, методів, технологій, засобів тощо) і оцінювання якості освіти неможливе. «Треба перетворити урок на певний завершений цикл навчання: від планування результатів до отримання і перевірки їх» стверджує О. Пометун [Там же]. Ми цілком з цим погоджуємося.

Але на нашу думку, наданий у статті перелік предметних компетенцій (хронологічні, просторові, інформаційні, мовленнєві, логічні, аксеологічні), формування і розвиток яких передбачається на уроках історії даним підходом, слід пов'язати не тільки з особливостями шкільного предмету «історія» як об'єктом засвоєння, але і з психологічними і духовними потребами, які ми, вчителі, маємо актуалізувати і розвивати засобами шкільної історичної освіти, спрямовуючи учнів на шлях особистісного зростання і становлення.

Тому питання співвідношення результатів навчання з потребами і можливостями учнів, постає як дуже значуще і з теоретичної, і з практичної точки зору. Це пов'язано з тим, що за твердженням американських психологів «компетентність – це не просто володіння знаннями, але і спроможність їх гнучкого застосування. Останнє залежить від аналітичних, творчих і практичних навичок. ...Аналітичні, творчі і практичні здібності,... ми можемо розглядати як форми компетентності, що розвивається» [6, с. 19]. Як бачимо, компетентність виступає у різних формах: і як навички, і як здібності, і як спроможність. При цьому Стенбергом визначаються і види компетентності: аналітичні, практичні, творчі. Він співвідносить ці види компетентності з відповідними видами інтелекту: аналітичним, практичним, творчим (креативним). Ми б додали до цих видів інтелекту ще соціальний та емоційний, що визначаються деякими західними психологами. Так, Торндайк (Thorndaike, 1920) визначив поняття соціального інтелекту як загальну здібність розуміти інших і діяти, або вчиняти мудро по відношенню до інших людей. Вернон визначає соціальний інтелект як

здатність мати діло з оточуючими, легко зходитися з людьми, вміти ставати себе на їх місце, розуміти їх відчуття, настрої, мотивацію (Vernon, 1933). Селавей и Майер (Salovey & Mayer, 1990), зв'язують емоційний інтелект з особистими факторами, такими як теплота і чуйність. Вони визначають поняття емоційного інтелекту як здібність людини усвідомлювати смисл емоцій і використовувати ці знання, з тим, щоб визначати причини виникнення проблем і вирішувати ці проблеми. Факторами, що визначають емоційний інтелект є процеси сприйняття, розуміння та управління емоціями. Саме у тому, як людина здатна сприймати, розуміти емоції та керувати ними і виявляється емоційний інтелект. Головні якості особистості, що співвідносяться з соціальним і емоційним інтелектом є відкритість і емоційне переживання. Саме ці якості учнів ясно проявляються у ході навчання і саме вони мають стати основою розвитку соціальної і емоційної компетентності підлітків.

З огляду на все вищезазначене ми маємо визначитись ще раз з категорією компетентність. У роботах Гринспена (Greenspan, 1981), Гринспена и Дрискола (Greenspan & Driscoll, 1997) персональна компетентність розглядається як конструкт, узагальнюючий знання і навички, що задіяні у досягненні мети і рішенні проблем.

Науковці розробили власну модель, яка описує чотири області компетентності людини: фізіологічну, емоційну, академічну, повсякденну (практичну). За їх твердженнями фізіологічна компетентність – це функціонування органів, систем організму, здатність рухатися (сила, координація, швидкість). Емоційна компетентність – це функціонування емоційної сфери, темперамент, характер, комунікабельність і соціальна зорієнтованість людини. Повсякденна (практична) компетентність – це практичний інтелект (здатність усвідомлювати і розуміти повсякденні проблеми) і соціальний інтелект (здібність осмислювати, усвідомлювати і розуміти соціальні проблеми). Академічна компетентність включає в себе здатність осмислювати і сприймати завдання академічного, абстрактного характеру і язык (здатність розуміти і спілкуватися) [Там же, с. 91].

Порівнюючи ці ключові компетенції з тими наскрізними, що були визначені вченими АПН України, а саме: навчальна, культурна, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська, підприємницька, ми бачимо, що вони за головних ознак співвідносяться між собою: фізіологічна – зі здоров'язберігаючою, академічна – з навчальною, емоційна – з соціальною, повсякденна (практична) – з підприємницькою...

В сучасній методиці історії існує наукова позиція, згідно з якою визначаються предметні компетенції, яких учень «має досягти» в навчанні: хронологічна, просторова, логічна, інформаційна, мовленнєва, аксиологічна. На наш погляд вона досить чітко виявляє зв'язок компетенцій з характером предметної інформації, але не повністю

відбиває у своєму переліку ту систему психологічних потреб і здібностей, емоційно-ціннісних відносин учнів, на актуалізації яких і треба будувати навчальний процес.

З огляду на це ми пропонуємо власну модель компетенцій особистості підлітка, яка має бути розвинена засобами базової історичної освіти. До неї, на нашу думку входять наступні компетенції:

академічна – здатність до абстрактного пізнання, до сприйняття і засвоєння інформації, до її розуміння, узагальнення, розпізнання і визначення значущої для вирішення пізнавальних завдань, її систематизування у єдину логічно побудовану цілісність (розповідь), здатність до засвоєння системної інформаційної єдності з даної галузі науки;

практична – уміння хронологічні (орієнтуватися в історичному часі); локальні (орієнтуватися в історичному просторі); розумові або логічні (аналіз, порівняння, співставлення, виявлення головного, доказ, аналогія, синтез, узагальнення тощо на історичному матеріалі); уміння конкретно-історичні (уявляти події минулого, визначати причини подій по наслідкам, розуміти сутність історичних подій, явищ, процесів і т. ін.); мовленнєві (описувати, розповідати, висловлювати думки та судження, надавати характеристику і т. ін. на історичному матеріалі). Цей вид компетентності відповідає за більш менш автоматичний спосіб дії у ситуаціях, пов'язаних з рішенням практично-розвиваючих завдань. У вітчизняній педагогіці у роботах В. Паламарчук, в методиці – у роботах Н. Запорожец, О. Бахтіної визначені головні етапи, засоби і прийоми формування даного виду компетентності. За твердженням П. Гори, практичні досягнення учнів мають бути відбиті у матеріалізованій формі (наприклад, результатом виконання хронологічних завдань буде створення лінії часу, або заповнення хронологічних, або синхроністичних таблиць, тощо);

креативна – а) пошукова, що означає здатність учнів розпізнати наявність проблеми, визначити стратегію і засоби її вирішення, сформулювати гіпотезу, відшукати факти, що доводять її, або спростовують, провести аналіз прийнятого рішення шляхом рефлексії; б) творча, що означає здатність учнів до «відтворення» уявних історичних образів і подій у художній формі (малюнок, літературно оформлений твір, макет архітектурної споруди, скульптурна композиція з пластиліну чи глини, вишивка, створення вистави чи фільму на історичну тему, тощо).

аксіологічна (емоційно-ціннісна) – це здатність особистості до адекватного емоційного переживання морально-естетичних смислів історичних подій, сприйняття і розуміння почуттів історичних постатей, їхньої поведінки і мотивації. Яка представлена здатністю сприймати адекватно і толерантно різноманітність життєвих і ціннісних орієнтирів як людей у минулому, так і у сьогоденні. Здатність свідомо підходити до

оцінки подій минулого з різноманітних світоглядних (філософських, наукових, конкретно-історичних, моральних, естетичних, політичних, національних, тощо) позицій, у тому числі і з точки зору власної системи духовних і життєвих цінностей;

соціальна (комунікативна) – представлена умінням особистості вирішувати власні проблеми у процесі взаємодії з іншими людьми, переживаннями приязні до інших людей, умінням комфортної і ефективної взаємодії, розумінням процесу спілкування як життєвої необхідності, яка підпорядковується особливим нормам, конструюється за допомогою спеціальних прийомів. Комунікативна компетентність визначається також знанням «секретів», норм, традицій спілкування людей як у минулі часи, так і в умовах існування ЗМІ.

Чому ми у якості головних компетенцій, які учень набуває на уроках історії, визначили саме ці?

По-перше тому, що саме вони відповідають тим психологічним та духовним потребам особистості, на актуалізації і задоволенні яких будується ефективний процес навчання, зокрема історії, в школі. Так, психологічну основу формування академічної компетенції (академічного інтелекту) складає актуалізована пізнавальна потреба особистості, що проявляється у емоційно зафарбованому переживанні пізнавального ставлення до дійсності. Відповідно, основу формування практичної компетенції – актуалізована дієва потреба (потреба в активних діях), що проявляється у емоційно напруженому переживанні дієвого, активного, практичного ставлення до дійсності. Основу творчої (креативної) компетенції складає актуалізована творчо-пошукова потреба, що проявляється у яскравому переживанні творчого, або пошукового ставлення. Комунікативна, або соціальна компетенція будується на основі актуалізації потреби у виявленні власної значущості для інших, та інших для себе, яку учні переживають в момент інтеракції.

По-друге, кожна з цих компетенцій має закономірно відповідний до неї спосіб (метод) формування, який характеризується єдністю мети, засобів, прийомів і результатів. Наприклад, засобом розвитку академічної компетенції є пізнавальна діяльність, засобом розвитку практичної компетенції – практична діяльність, креативної компетенції – творчо-пошукова діяльність, аксіологічної (емоційної) – ціннісно-смістова або оціночна діяльність, соціальної компетенції – інтерактивна (комунікативна) діяльність.

Таким чином, першою головною умовою формування і розвитку галузевих компетенцій як інтегральних якостей особистості в школі є процеси актуалізації психологічних і духовних потреб та емоційно-ціннісних ставлень учнів, бо без глибинного внутрішнього поштовху до знань, до успіху у практичній діяльності, до творчості, до самовизначення, або спілкування, без такого усвідомленого і емоційно насиченого прагнення не може бути і мови про те, що учень «має

досягти» на кінець навчального року. Отже, якщо історична інформація не «зустрілася» з підлітком, не вразила його емоційно, не здивувала, не зацікавила, а пройшла осторонь, то марно сподіватися, що вона стане засобом розвитку галузевих компетенцій.

Другою головною умовою є системна організація різних видів навчальної діяльності, бо як стверджують психологи (Ericsson, 1996), засобом формування компетентності є усвідомлена практика індивіда. При цьому представниками психологічної науки підкреслюється, що витоком компетентності усвідомлена практика стає тільки у тому разі, за тих умов, що рівень трудності задачі (завдання) відповідає рівню індивіда, забезпечуючи зворотній зв'язок інформації з індивідом, надаючи можливість повторення і дозволяючи виправляти помилки [Там же, с. 17]. Саме на цьому наголошуємо ми у особистісно орієнтованому навчанні: рівень трудності завдань відповідає рівню індивіда, а не йде «у зоні ближнього розвитку», тобто не підвищується штучно. Але при цьому він і не занижується, щоб забезпечити активне просування учнів на шляху особистісного психологічного і духовного розвитку.

Третя головна умова розвитку особистісних компетенцій учнів спирається на той загально відомий факт, що учні, особливо підліткового віку, тривало, цілеспрямовано і активно спроможні займатися тільки тією діяльністю, у якій досягають успіху, тобто у тій, до якої вони здібні, яка забезпечує досягнення високих результатів, надає можливість відчути успіх, повагу з боку однолітків та самоповагу. Зважаючи на те, що рівень академічних, практичних, креативних, емоційних, комунікативних здібностей в учнів 6 – 9 класів різний, ефективним в напрямку розвитку компетенцій особистості ми можемо вважати тільки той процес, що надасть можливість успішної самореалізації для кожного учня у тому виді навчальної діяльності (пізнавальній, практичній, творчо-пошуковій, ціннісно-смісловій, комунікативній), у тому виді усвідомленої практики, у якому, завдяки здібностям, учень без зайвих, але докладаючи необхідних і достатніх (для нього) зусиль, сягає успіху. Тобто, якщо спосіб діяльності відповідає здібностям учня, він сягає кращих результатів у навчанні, а потім далі докладає зусилля для того, щоб підтвердити свій успіх знов і знов. Це пов'язано з тим, про що психологами стверджується, що «тільки дуже талановиті люди, щоб досягти високого ступеня компетентності, не оставляють свою усвідомлену практику. Талант стимулює їх старатися» [Там же, с. 18].

Таким чином, особистісно орієнтоване навчання історії в базовій школі є таким, що забезпечує успішну самореалізацію учням з різними здібностями, надаючи їм можливість обирати для себе відповідний до їх здібностей спосіб самореалізації. Сягаючи успіху у конкретному виді діяльності, учень пізнає свою силу, замість того, щоб постійно стикатися зі своїми слабостями та невдачами там, де його свідомі практика далека від його психологічних можливостей і розумових здібностей. Таким

чином, ми надамо учням можливість компенсувати свої вади в одних видах діяльності за рахунок досягнення успіху у інших. При цьому учень стає суб'єктом навчального процесу, бо маючи свободу вибору засобів самореалізації, він несе і всю повноту власної відповідальності за отриманий результат.

Щоб забезпечити в організації навчального процесу ті умови, про які йшлося, учитель розробляє до кожного уроку, кожної теми, розділу, курсу систему навчальних завдань, що є засобом організації різних видів навчальної діяльності. Так, пізнавальна діяльність організовується за допомогою пізнавальних завдань репродуктивного характеру, практична діяльність на уроках історії організовується за допомогою практичних завдань репродуктивного характеру, творчо-пошукова діяльність – за допомогою проблемних і творчих завдань, ціннісно-сміслова діяльність – за допомогою оціночних завдань, а комунікативна – інтерактивних.

Так, наприклад, на уроці за темою «Переможні битви початку Національно-визвольної війни» у 8 класі учитель надає учням низку завдань, спрямованих на розвиток усіх видів вище зазначених компетенцій.

Види компетенцій	Види і зміст завдань
<p>Академічна</p> <p>здатність до абстрактного пізнання, до сприйняття і засвоєння інформації, до її розуміння, узагальнення, розпізнання і визначення значущості для вирішення пізнавальних завдань, здатність до засвоєння системної інформаційної єдності з даної галузі науки;</p>	<p><i>Пізнавальні завдання репродуктивного характеру.</i></p> <p><i>Початковий рівень.</i></p> <p>1. Прочитавши текст підручника, оберіть правильний варіант відповіді:</p> <p>1) Готуючись до тривалої війни з Річчю Посполитою, Б. Хмельницький вирішив заручитися підтримкою:</p> <p>а) московського царя б) молдавського володаря в) кримського хана</p> <p>2) Після звільнення Запорозької Січі козаки обрали Б. Хмельницького:</p> <p>а) кошовим отаманом б) гетьманом в) князем українським</p> <p>3) Під час переговорів з представниками Польщі на першому етапі війни Б. Хмельницький вимагав:</p> <p>а) заміни польського короля б) зміни політичної системи Речі Посполитої в) відміни «Ординації» 1638 р. та повернення Війську Запорозькому давніх прав і привілеїв</p> <p>2. Чи згодні ви з таким твердженням (так чи ні):</p> <p>1) Бахчисарай – це столиця Турції 2) Кодак – це фортеця на березі Дніпра</p>

<p><i>Академічна</i> що виявляється через мовлення здатність до репродуктивного відтворення знань в процесі монологічного мовлення, їх систематизування у єдину логічно побудовану цілісність (розповідь, пояснення).</p>	<p>3. З приведених визначень оберіть правильне: Микитин Ріг – це: а) місце першої перемоги поляків над Хмельницьким б) місце розташування Запорізької Січі в часи Визвольної війни в) резиденція коронного гетьмана Миколая Потоцького</p> <p>4. Дайте відповідь на питання: 1) У формі якої геометричної фігури будувався козацький табір? 2) В якому році відбулась битва під Корсунем? 3) Кому поляки доручили ведення переговорів з Хмельницьким після перших перемог українського гетьмана? 4) Хто командував польськими військами в битві під Жовтими водами?</p> <p><i>Середній рівень</i> 1. Поясніть, чому Московське царство становило загрозу для Б. Хмельницького. 2. Розкажіть, чому реєстрові козаки вбили І. Барабаша та І. Караїмовича. 3. Поясніть, з якою метою Б. Хмельницький у 1648 р. прибув до Бахчисарая. 4. Розкажіть, чому М. Кривоносу не вдалося здобути м. Кам'янець-Подільськ. 5. Поясніть, чому козаки хотіли розірвати союз з кримськими татарами. 6. Дайте визначення понять: кошовий атаман, військові клейноди, коронний гетьман, авангард, посполите рушення.</p> <p><i>Достатній рівень.</i> 1. Розкажіть про початок Визвольної війни та перші перемоги Б. Хмельницького (битви під Жовтими Водами і Корсунем). 2. Охарактеризуйте зміст польсько-українських переговорів та розкажіть про розгортання бойових дій на українських землях (до битви під Пілявцями). 3. Розкажіть про битву під Пілявцями та розгортання бойових дій після неї (до укладення перемир'я).</p>
<p><i>Практична компетенція:</i> здатність до застосування вмінь Просторова</p> <p><i>Хронологічна</i></p>	<p><i>Практичні завдання репродуктивного характеру.</i> <i>Початковий рівень</i> 1. Скориставшись картою в підручнику або атласом, виконайте завдання: Запишіть назви історико-географічних об'єктів (зі сходу на захід), по яким проходив шлях переможного війська Богдана Хмельницького у 1648 р. [Власов В., Данилевська О. Зошит до підручника з історії України для 8 класу. – К., 2008. С. 36]</p> <p><i>Середній рівень</i> 1. Розташуйте відривки з джерел, присвячених битвам Національно-визвольної війни 1648 р., в хронологічній послідовності, вписавши цифри у віконця. Назвіть події.</p> <p>А. □ «І травня на 16 день з ранку в гетьмана Миколая Потоцького з татарами і козаками був бій. І татари, і козаки навмисно почали бучітмо від тих ратних людей бігти, а гетьман Потоцький зі своїм</p>

<p>Хронологічна, Розумова (визначати головне тексті) у</p> <p>Просторова</p>	<p>військом кинувся за ним. І гетьмана і польських ратних людей в тих тісних місцях всіх побили і в плен забрали».</p> <p>Б. □ «Польських ратних людей свавільні козаки, з'єднавшись разом з татарами, всіх побили, а інших в полон захопили, а гетьманського сина, Потоцького, взяли в полон живим. І реєстрові козаки перейшли до тих же свавільних козаків і татар».</p> <p>В. □ «Доки радились, корогви з полка воєводи брацлавського почали нападати на орду. Здійнялась така паніка, що в полі залишилась едва половина війська. Інші невідомо куди поділись. Після цієї горячності у війську воцарилась така байдужість, що деякі ніяк не хотіли йти в бій: одні – на підставі відсутності наказів від полковників, другі – через малочисельність війська під корогвами, треті – не бажаючи битись без своїх ротмістрів, яких не було при корогвах».</p> <p>[Власов В., Данилевська О. Зошит до підручника з історії України для 8 класу. – К., 2008. С. 35-36]</p> <p>2. Скориставшись підручником, зробіть короткий конспект у формі таблиці:</p> <table border="1" data-bbox="518 929 1276 1086"> <thead> <tr> <th><i>Дата битви</i></th> <th><i>Назва битви, її хід (головні події)</i></th> <th></th> <th><i>Ітоги та значення</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p><i>Достатній рівень</i></p> <p>1. Намалюйте за власним бажанням:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) схему битви під Жовтими Водами, або 2) схему битви під Корсунем або 3) схему битви під П'явцями 	<i>Дата битви</i>	<i>Назва битви, її хід (головні події)</i>		<i>Ітоги та значення</i>												
<i>Дата битви</i>	<i>Назва битви, її хід (головні події)</i>		<i>Ітоги та значення</i>														

<p><i>Креативна компетенція:</i> здатність учнів розпізнати наявність проблеми, визначити стратегію і засоби її вирішення, сформулювати гіпотезу, відшукати факти, що доводять або спростовують гіпотезу, провести аналіз прийнятого рішення шляхом рефлексії;</p>	<p><i>Творчо-пошукові завдання:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Як на ваш погляд, у чому полягає історичне значення битви під Жовтими Водами? Обґрунтуйте свою точку зору. 2. Як ви вважаєте, чому Б. Хмельницький, здобувши великі перемоги, пройшовши зі своїм військом до самої Вісли, раптово повернув назад, не скориставшись внутрішніми протиріччями в Польщі для здобуття остаточної перемоги над поляками? Обґрунтуйте свою точку зору. 3. Як на ваш погляд, у чому полягає історичне значення битви під Корсунем? Обґрунтуйте свою точку зору. 4. Чому, на вашу думку, Іслам-Гірей погодився вступити в союз з козаками? Які засоби тиску на кримського хана мав при собі Б. Хмельницький? Обґрунтуйте свою точку зору. 5. Як на ваш погляд, у чому полягає історичне значення битви під Пільвцями? Обґрунтуйте свою точку зору. 6. Яку мету ставив перед собою Б. Хмельницький на першому етапі визвольної війни? Чи відповідала вона інтересам українського народу? Дайте розгорнуту відповідь. 7. Як ви вважаєте, в чому полягала запорука успішних бойових дій Б. Хмельницького на початковому етапі Визвольної війни? Дайте розгорнуту відповідь.
<p><i>Аксеологічна компетенція:</i> здатність особистості до адекватного емоційного переживання морально-етичних смислів історичних подій, сприймати адекватно і толерантно різноманітність життєвих і ціннісних орієнтирів як людей у минулому, так і у сьогоденні. Здатність свідомо підходити до оцінки подій минулого з різноманітних світоглядних (філософських, наукових,</p>	<p><i>Оціночні (ціннісно-сміслові) завдання:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Чим, на ваш погляд, був викликаний масовий героїзм козаків та їх готовність боротися з поляками? Дайте розгорнуту відповідь. 2. Розпочавши війну проти одного ворога – поляків, Б. Хмельницький вступив у союз з іншим ворогом – кримськими татарами. Останні не зважаючи на союзні умови, грабували українські землі, вбивали людей, збирали ясир. Козаки хотіли розірвати союз, але Хмельницький не дав цього зробити. Як ви оцінюєте такі дії українського гетьмана? Дайте розгорнуту відповідь. 3. Як ви вважаєте, чи був Богдан Хмельницький гідний того, щоб очолити національно-визвольну боротьбу? Які якості, на ваш погляд зробили його лідером українського повстання? Дайте розгорнуту відповідь?

конкретно-історичних, моральних, естетичних, політичних, національних, тощо) позицій, у тому числі і з точки зору власної системи цінностей.	
--	--

Завдяки такій системі завдань учні з різними здібностями і видами інтелекту зможуть проявити себе на уроці історії успішними, набути і продемонструвати певну компетенцію у тому чи іншому виді діяльності. Тільки за таких умов, на нашу думку, ми маємо впроваджувати у шкільну історичну освіту компетентністний підхід, надавши йому особистісно орієнтованої спрямованості.

Література

1. Методика обучения истории в средней школе. Пособие для учителей. В 2-х ч. Ч. 1. / Отв. ред. Ф. П. Коровкин. – М. : Педагогика, 1978. – С. 183 – 193. **2. Коровкин Ф. П.** История древнего мира / Ф. П. Коровкин. – М. : Педагогика, 1984. – 317 с. **3. Баханов К.** Державний стандарт історичної освіти: в пошуках оптимального варіанту / К. Баханов // Історія в школах України. – 2003. – № 2. – С. 8. **4. Власов В. С.** Методика тематичного контролю навчальних досягнень учнів 5 – 7 класів з історії України : дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.02 / Власов Віталій Сергійович. – К., 2007. – 216 с. **5. Пометун О. І.** Компетентністний підхід у сучасній історичній освіті / О. І. Пометун // Історія в школах України. – 2007. – № 6. – С. 3 – 12. **6. Практический интеллект** / Р. Дж. Стенберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

The article is devoted the problem of search and determination of those criteria and indexes after which it would possibly it was to judge about efficiency of historical education as to the mean of development and becoming of personality at base school. Also touches such methodical problems, as an orientation and aims of school historical education, its maintenance and methods of studies.

УДК 37.013.42(076.6)

Л. П. Харченко

ЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Звернення до проблем педагогічної етики в педагогічній теорії та практиці викликано, насамперед, тим, що актуалізується та становиться більш вагомим необхідність формування моральної культури громадянина України. Демократизація суспільних відносин, збільшення ролі свободи вибору потребує від особистості самостійності пошуку та прийняття рішення, спираючись на високий рівень моральної культури. У цих умовах збільшується роль етичних аспектів професійної діяльності педагога.

Протягом багатьох століть український народ створив національну систему духовних цінностей, у структурі якої чільне місце займає педагогічна культура і педагогічна етика. Провідна роль в українській школі завжди належала народному вчителю, бо, за влучним висловом Івана Франка, “вчителем школа стоїть”. Вчитель продукує творців матеріальних і духовних цінностей українського народу.

Золотим фондом української педагогіки є морально-етичні погляди вітчизняних просвітителів. Їх ідеї про гуманістичні взаємовідносини вчителя з учнями, з батьками, колегами покладені в основу сучасного явища “педагогічна етика”.

Етико-педагогічні ідеї розроблялись в Україні з часів Київської Русі, велика увага їм приділялась в період з XVIII ст. і до наших днів. У працях Г. Сковороди, Я. Козельського, Т. Шевченка, Н. Пирогова, К. Ушинського, О. Духновича, Б. Грінченка, П. Грабовського, М. Коцюбинського, І. Франка, П. Юркевича, С. Русової, Т. Лубенца, В. Дурдуковського, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Широкого розповсюдження в Київській Русі набули перекладені твори давньогрецьких авторів. У “Ізборнику Святослава 1073 р.” наводиться “Повчання дітям Ксенофонта” (біля 430 – 355 до н.е., Коринф), давньогрецького письменника і історика, учня Сократа. У ньому викладені рекомендації щодо формування моральної поведінки дітей.

“Я, дети, говорю вам, отойти от жизни человеческой, знаете ведь, как в жизни своей жил без лукавства, как во всем честен был и любил всех, не ради сана великого, не из гордости. Не укорял никого и никого не оклеветал, ни малого, ни великого. Не оставлял церковь божию ни вечером, ни утром, ни в полдень. Не презрел нищих, не оставил странных и печальных, не презрел никогда ведь и заключенных в темницах, необходимое давай им, и тех, кто в плену избавил, не помышляя о чужой доброте... Так и вы живите, дети мои, да и вас бог ублажить и долголетие явит и сотворит. Убогих посещайте, вдов защищайте, немощных милуйте и осуждаемых неправо избавляйте, мир имейте со всеми. Более всех с

теми, хто в пустині і в печерах, і пропастях земних добро творит. Помніте монастирь, монахов і стыдитесь, і почитайте, і милосердствуйте. Матерям же вашим честь отдайте, і все добро им сотворите, да господа увидите радующегося і о том возвеселитесь в века. Все, сколько имеете золотом і серебром, і ризами, раздайте неимущим, і в работе сущей, как своих детей, любите і милуйте юных і старым свободу дайте, пищу им до смерти давая, і просто говорю: как меня видели творящим, і вы творите, да спасетесь і уподобитесь святым. Мать не забывайте, волю ее творите...” [1, с. 79].

Ксенофонт підкреслює етичні правила його відношення до людей: “у всім чесний був і любив всіх”, “не докоряв нікого і нікого не обмовив”; те, що ми сьогодні відносимо до педагогічної етики.

Велику роль у становленні морально-етичних педагогічних ідей зіграло “Повчання Володимира Мономаха дітям” (1096) – унікальний документ стародавньої педагогіки. Філософсько-педагогічні міркування Володимира Мономаха зачіпають ті ж проблеми етики, які розглядав Ксенофонт.

Володимир Мономах наставляв дітей: “Треба лжі берегтися, і п’янства, і блуду, бо в цьому душа помирає і тіло. А якщо хто йде по землях своїх за давниною, то хай не чинить шкоди ні своїм людям, ні чужим, ні в селах, ні в хлібах, щоб їх не прокляли.

Де йтимете чи станете, напоїть, нагодуйте стороннього; а ще більше вшануйте гостя – хоч простого, хоч знатного, якщо не можете дарунком, то їжею чи питвом. Люди ці, мимо ходячи, прославлять або засудять чоловіка по всіх землях.

Недужого треба одвідати, за мерцем іти, бо всі ми смертні. І чоловіка не можна минати, не привітавши, не сказавши доброго слова.

Жінку потрібно любити, але не давати їй власті над собою.

Коли щось добре вмієте – не забувайте, а чого не вмієте – учіться, як це робив батько Володимирів. Сидячи дома, вивчив п’ять мов і мав почесність від інших країв. Лінощі ж усьому лихому мати: що людина вміє – те забуде, а чого не вміє – того не навчиться.

А добре поводячись, не лінуйтесь ні до чого доброго, а насамперед до церкви ходити. Хай не застане вас сонце в постелі – так батько Мономахів діяв і всі люди достойні” [2, с. 80].

Іоан Грішній в “Настанових багатіям” також приділяє увагу вихованню етичних взаємовідносин між людьми, не дивлячись на те, до яких верств населення належить людина.

“Чим більшим ти наділений від Бога багатством, тим більше і навіть більше того зобов’язаний віддати;

Твердо знай, у чому спасіння твоєї душі, – у тому, щоб нікого з людей не образити;

Будь грізним для підлеглих саном своїм, але люб’язним милосердієм своїм та ін.;

Коли хочеш, щоб тебе всі поважали, будь сам для всіх благодійником;

Не виправдовуй винуватця, навіть коли він тобі друг і не ображай правого, навіть якщо він ворог тобі” [3, с. 150].

Велику роль у розвитку освіти, духовної культури, становлення педагогічної етики зіграли братерства і общини міського населення, які почали створюватися в другій половині XVII ст. на Україні. Предмети, викладання яких велося в цих школах, були значною мірою пройняті гуманістичними ідеями.

Навколо братерств відбувалося об'єднання прогресивно настроєних діячів – письменників, поетів, вчителів. У них вчилися, а потім трудилися багато відомих просвітителів. Надаючи велике значення формуванню особистості людини, вони звертали особливу увагу на методи роботи з дітьми і найголовніше, на необхідність сумісної участі в навчальному процесі вчителів, дітей і батьків.

У виступі Арсенія Єласонського, першого ректора Львівської братської школи, викладача грецької мови перед братчиками, звертається увага на те, що учні повинні відчувати до вчителів не тільки страх, але й повагу. І вчителі повинні відноситись до учнів з повагою.

«Во-первых, заявляю им, что учился у наших учителей, у мудрейшего господина Матфея, людей благочестивых и правоверных... и буду учить их детей, во-первых, первую философию – боязнь бога... Во-вторых, принадлежащую любовь и уважение к их родителям, и ко всем старшим, и братьям во Христе, в-третьих, греческой письменности и языку... Я же решительно должен их обучать строго два часа быстрому (чтению), поскольку, конечно, воспринимается ими материал. Далее их будут обучать учителя в установленном порядке, буду показывать, обучая их, то, что нами было сказано, с боязнью и уважением до 9 часов. Необходимо, чтобы и дети питали по отношению к учителям доброжелательный страх и уважение” [4, с. 68].

У Статуті Львівської братської школи 1586р. описуються ставлення вчителя до учнів, які повинні бути створені в школі. Відносини ці повинні були побудовані на взаємоповазі і любові. Високі вимоги пред'являлися до особистості вчителя.

“Дидакал, или учитель, этой школы должен быть благочестивым, умным, смиренно мудрым, кротким, сдержанным, не пьяница, не развратник, не лихоимец, не сребролюбец, не злой, не завистник, не смехотворец, не сквернословец, не волшебник, не басносказатель, не пособитель ереси, не нарушитель благочестия, а во всем представлял образ для подражания, и чтобы ученики были, как учитель их” [5, с. 61].

Покарання по статуту школи є обов'язковим способом виховання, але не “по-тиранськи, а по-вчительськи”.

“Дидакал, взяв врученного ему ребенка, должен его учить овладевать полезными науками, за непослушание наказывать не по-

тирански, а по-учительски, не выше, но по силе, не буйствую, а спокойно и смиренно, не только по-народному, но и выше народного, чтобы из-за своей нерадивости, зависти или коварства не оставался виновным ни за одного (ученика) ни перед богом, ни перед родственником, ни перед ним самим, если бы забрал у него время или же отвлек его” [5, с. 62].

Вчитель повинен однако, з любов'ю відноситися і до бідних, і до багатих учнів.

Богатый над бедным в школе ничем не должен быть выше, только самой наукой, телом же равны все, главы единой члены; глаз руке, рука ноге не может сказать: ты мне не нужен.

Учить дидакал и любить должен всех детей одинаково, как сынов богатых, так и сирот бедных, и тех, кто ходит по улицам, прося подаяния; кто сколько научиться может по своим силам, только не усерднее одного учить, чем другого, ибо написано: “Всякому бо просящему у тебе дай и хотящему у тебе взятии не возбрани, хошу бо всем спастися и в разум истинный” [5, с. 62].

Особливе місце в роботі вчителя займає формування в учнів етичних якостей, відводячи для цього “не малий час, а значно більше”.

“После вечерни в субботу должен дидакал разговаривать с детьми не малое время, а значительно больше, чем в другие дни, научая их страху божьему и прилежным юношеским обычаям: как они должны вести себя в церкви перед богом, дома перед родственниками своими и в других местах, добродетель и стыд хранить, высказывать богу и его святым честь и страх, родным и дидакалам послушание, всем покорность и уважение, себе самому чистоту и целомудрие. И эти поучения снова должны внушаться ребенку... бо написано: “Любяй сына прилежнее наказует, а нелюбяй щадит жезла”, і говорить: “Отрочатю безумие на сердце привязано, жезлом же изнежеси е, новое бо вино в мехи новые вливают и обое соблюдет ся.

Если сам учитель или кто-либо из его учеников был виновником тех дел, которые не только закон разрешает, но и запрещает, как-то: блудник, пьяница, вор, кощунник, нерадивый, сребролюбец, клеветник, гордый, такой не только учителем, но и даже жителем не должен быть здесь” [5, с. 79–83].

Таким чином, якщо вчитель сам порушує етичні норми поведінки і відносин, він не має права навчати дітей.

У “Перестроге...” міститься зведення етичних правил по відношенню дітей до вчителя і законів етичного сімейного виховання. В історико-педагогічній літературі все більше затверджується думка, що “Перестрога...” належить Івану Іову Борецькому (Іван Матвійович Борецький, рік народження невідомий – 1631) – відомому українському письменникові – полемісту, просвітителю, організаторові братських шкіл на Україні, ректорові Львівської і Київської братських шкіл.

“Учителей более, чем отцов, следует искать и любить. Если же как отца не хотят стыдиться, то как старика подобает, если же седины пренебрегают, то как благодетеля стыдиться необходимо...”

Учите их... хождению спокойному, голосу умеренному, речи благочинной, пище и питию умеренному, при старших – молчанию, при мудрейших – послушанию, при имущих – повиновению, к равным и меньшим любви нелицемерной. От злых и плотских и любовещательных – отлучаться. Мало вещать, больше же разуметь. Не быть дерзким в словах. Не излишествовать беседою, не быть готовым на смех. Стыдением украшать себя. С распутными не беседовать. Смотреть вниз, душу же иметь вверху. Избегать прекословия. Не унижать учительского достоинства... не искать от людей похвалы” [6, с. 155].

Спіфаній Славінецький (1600-1675) в роботі “Громадянстві звичаїв дитячих» вказує, що необхідне “навчання доброти, спільної речі бажати або не бажати, спільна прихильність, нориви всіх людей зносити і терпіти, самолюбства не мати, не підноситися вище за інших, вірі і знаку старовинної дружби не шкодити, благодіяння завжди пам’ятати, приятелєві служити і догоджати” [5, с. 93].

Семіон Полоцький (1629-1680) бачив мир книгою, написаною богом. Завдання вчителя – навчити читати цю книгу за допомогою батьків. Природа дитини – “скрижаль ненаписанная” – зображення на якій багато в чому залежить від вчителя, від його відношення до дитини.

“Один з майстерних вчителів подає нам такий корисний приклад навчання дитячої молоді:

По-перше, каже: нехай вчать батьки своїх дітей вимовляти добрі й чисті слова, а не гидкі й погані, правдиве, а не брехливе казати, бо яким жиром нова посудина буде сповнена, того запаху ніколи не позбудеться.

У другому (каже) семиріччі нехай вчать їх якому-небудь майстерству, щоб могли за це одержувати потрібне для життя. Найбільше ж треба охороняти їх від поганих видовищ, бо як не личить юним гидке вимовляти, так і бачити. Аристотель пояснює причину, що попереднє найбільш подобається з тієї причини, що бачиться вперше, юні приглядаються з подивом, і тому твердо тримають це в пам’яті. “У третьому же (каже) семиріччі, коли одержать добрий і достатній розум, хай будуть навчені страху божому і мудрості, щоб жити по-божому, а також розумінню і майстерності, як бути чесним громадянином в світі.

У ці тричі по сім років, до чого юнак прихилиться, того триматиметься і в старості по таким словам: юнак, шляхом своїм ідучи, якщо і постаріє, не відступить від нього. Так овочі на городі, що на них залізом напишеться, коли вони молоді, то під старість чіткіше і світліше на собі виявляють: подібні до них і юнаки, бо що одержать у юності, як насіння, то в старості з’являть з себе, як колосся. І якими, як дерева навесні квітами зацвітуть, такі під старість плоди дадуть...” [5, с. 99].

Славетний український педагог Феофан Прокопович (1681-1726) у своєму творі “Духовній регламент” відстоював необхідність формувати високоосвічену, духовно багату молодь. Ним визначено зміст роботи церковних шкіл, викладено багато цінних методичних порад і рекомендацій щодо виховання і навчання учнів. Він вказує на необхідність мотивації учнів: “А котрий (учень) не прикидав собі тупості, бажаючи відпущення додому, як то інші прикидають тілесну неміч від солдатства, випробуванню його розуму цілий рік покласти. І може розумний вчитель придумати засоби випробування такі, яких він пізнати і перехитрити не зможе.

Визначеним і добрим учителям звеліти, щоб вони спершу розповідали учням своїм коротко, але ясно, яка сила є даної науки: граматики, наприклад, риторики, логіки тощо. І чого бажаємо досягнути завдяки цьому або іншому вченню, щоб учні бачили берег, до якого пливуть, і більшу б охоту мали, і збагнули б щоденне надбання своє, а також недоліки” [5, с. 116].

Етичним відносинам між учителем і учнями, як учасниками навчально-виховного процесу, велику увагу приділяв філософ, поет, просвітитель, гуманіст Григорій Савич Сковорода (1722-1794). Г. Сковорода – один з видатних представників етико-гуманістичного напрямку вітчизняної просвіти.

Мета навчання у Сковороди полягала в тому, щоб навчити людей досягати щасливого життя. Він уважав, що філософія як “верховна наука” повинна не тільки дати відповідь на теоретичні питання: у чому полягає добро, зло, щастя, – але і вказати людині шлях, як уникати зла, як досягти щастя. На думку мислителя, людина може прийти до щастя тільки через самопізнання. Він закликав: щастя в “спорідненій праці”, кожен повинен пізнати себе. Принцип “спорідненої праці” і вчення про щастя фактично є двома сторонами одного і того ж явища – відповідного своєму призначенню людського життя.

Основним завданням етичного виховання філософ уважав формування у підростаючого покоління благородства і подяки. “Невдячний” і “аморальний” – для Г. Сковороди поняття-синоніми. Він закликав виховувати підростаюче покоління здатним з’єднати свої інтереси з інтересами інших. Його ідея “спорідненості” лежить в основі завдання виховання – “навчити подяки”.

Виходячи з положень гуманізму, він звернув увагу на виняткове значення у вихованні пошани і любові педагога до особистості дитини. Г. Сковорода підкреслював, що чуйність, гуманність і чесність, можуть формувати у юнацтва тільки такі педагоги, яким ці якості глибоко властиві.

Обґрунтувавши принцип природовідповідності, Г. Сковорода доводив, що виховання повинно враховувати природу дитини.

“Учитель и врач – несть врач и учитель, а только служитель природы, единственные и истинные и лечебницы, и учительницы. Буде кто чего хочет научиться, к сему подобает ему родиться” [7, с. 146].

Він звертав увагу на те, що без етичного виховання не можна сформувати освічену людину.

“Сие несть воспитание и несть учение, но обуздание, от человеческия помощи происходящее, всех беззаконников управляющее. Воспитание же истекает от природы, влияющая в сердце семя благія воли, да помалу-малу, без препятствій возраши, самовольно и доброхотно делаем все тое, еже свято и угодно есть пред богом и человеки. Коликое идолопоклонство восписывать человеческим наукам и человеческим языкам восприносить и воспричитать воспитание? Кая полза ангельскій язык без добрыя мысли? Кій плод тонкая наука без сердца благого?” [7, с. 146].

Питання педагогічної етики знайшли своє освітлення в працях Якова Павловича Козельського (1728-1794) – видатного українського і російського просвітителя, філософа – матеріаліста, ученого – енциклопедиста.

Велику роль у формуванні особистості Я. Козельський відводив вихованню, стверджуючи, що дитину слід виховувати, а вже потім давати знання, при цьому указував на роль учителів і батьків. Етичні якості отримуються під впливом освіченого і вихованого вчителя.

“Философы говорят, что в молодых людях надобно прежде исправлять разум, а потом волю... напротив того, основываясь на опытах, утверждаю и доказываю, что лучше прежде исправлять волю, а потом разум, нижеследующими рассуждениями: во-первых, из опытов известно, что качество человека от воспитания, определенного ему в его юности, так чильно, что потом уже, в зрелых и возмужалых его летах, переменить то качество в другое весьма трудно и почти невозможно..., надлежало бы молодых людей до определенного возраста прежде всех наук учить приятному, чистосердечному и безобидному со своими ближними обхождению, а потом... допускать и до других наук... а которые до определенного возраста окажут себя к добродетели несклонными или хотя и склонными, да притворно, то таких, какой бы они ни имели природный разум, отнюдь не должно допускать к наукам для благополучия общества, коему и простой злодей вреден, а ученый уже не только будет несносен, но и совсем его погубить может” [7, с. 157].

Як вимогу до вчителя можна розглядати його твердження, що “не худо б при определении к должностям людей по возможности смотреть на их темпераменты, воспитание, качество разума, качество духа и качество сердца”.

Етико-педагогічні ідеї розглядав у своїх творах Тарас Григорович Шевченко (1814-1861), що мріяв про достовірно народну школу, яка дала

б учням глибокі знання і виховувала б бажання беззавітного служіння народу.

У повісті “Наймичка” він критикує жорстокість і обмеженість учителів.

“Вечеру Марта рассказывала Луки про Марка, что он, бедный, плакал, когда прощался с ними, и что он будет жить у отца Нила, а в школу только учиться будет ходить, и что она нарочно заходила в школу, чтобы посмотреть, где он будет учиться.

– Пустка! Совершенная пустка! – говорила она. – Так что страшно одной зайти было. А школяри такие желтые, бледные, как будто с креста сняты, сердечные. А под лавою все розги, все розги, да такие колючие! Бог их знает, где они их берут. Настоящая шипшина. А на стене, около самого образа, тройчатка, настоящая дротянка, да, я думаю, она-таки из дроту и сплетена. А дьяк такой сердитый! Аж страшно смотреть. Я, правда, дала ему копу, знаешь, чтобы он не очень силовал Марка, хоть первые дни. Надо будет еще чего-нибудь послать ему; я думаю, хоть полотна на штаны та на сорочку, а то замучит бедную дытыну” [7, с. 170].

У повісті “Княжна” на прикладі дяка Совгіря Шевченко продовжує малювати картину безрадісного шкільного навчання, яку можна було спостерігати в кожній сільській школі.

“Нрава он был более сурового, нежели веселого. А в отношении житейских потребностей и вообще комфорта он был настоящий спартаец. Но что мне более всего в нем не нравилось, так это то, что, когда, бывало, в субботу после вечерни начнет нас всех, по обыкновению, кормить березовою кашею – это все еще ничего, пускай бы себе кормил, нам эта каша была в обыкновение, а то вот где, можно сказать, истинное испытание: бьет, бывало, а самому лежать велит, да не кричать, а не борзяся и явственно читать пятую заповедь. Настоящий спартаец!

Ну, скажите, люди добрые, рождался ли когда на свет такой богатырь, чтобы улежал спокойно под розгами? Нет, я думаю, такого человека еще земля не носила.

Бывало, когда дойдет до меня очередь, то я уже не прошу о помиловании, а прошу только, чтобы он умилосердился надо мной и велел меня, субботы ради святой, придержать хоть немножко; иной раз, бывало, и умилосердится, да уж так отжарит, что лучше б и не просить о милосердии» [7, с. 173–174].

Етико-педагогічні погляди вітчизняних просвітителів, педагогів засновані на визнанні рівності, рівноправності, повазі до особистості учня, які реалізуються через довіру педагога до дитини; інтерес до його особливостей; терпимість до самотності його мислення, поглядів; недопустимість приниження особистої гідності учня; орієнтацію

педагога на позитивне відношення до дітей. Моральні погляди українських педагогів складають основу сучасної педагогічної етики.

Література

- 1. Изборник** Святослава 1073 // Антология педагогической мысли Украинской ССР [Текст] / АПН СССР ; сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – С. 61 – 63.
- 2. Усна** народна творчість. “Велесова книга” та інші твори прадавньої української літератури : посіб. для 9 кл. / авт-уклад. В. В. Пращич. – Х. : Ранок, 1999. – 257 с.
- 3. Златоструй.** Древняя Русь X – XIII веков. – М. : Просвещение, 1990. – 548 с.
- 4. Медынский Е. Н.** Братские школы Украины и Белоруссии в XVI – XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией / Е. Н. Медынский. – М. : Просвещение, 1954. – 168 с.
- 5. Історія** української школи і педагогіки : Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любарь; за ред. В. Г. Кремня. – К. : Т-во “Знання”, 2003. – 766 с.
- 6. Пересторога** // Антология педагогической мысли Украинской ССР [Текст] / АПН СССР ; сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – С. 88 – 89.
- 7. Антология** педагогической мысли Украинской ССР [Текст] / АПН СССР ; сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.

In the article the works of ancient Slav authors, enlighteners and teachers of the XVIII-XIX centuries are analysed, their views on the problem of teacher and pupils mutual relations are presented. The fundamental principles which make basis of pedagogical Ethics today are singled out in theoretical and practical aspects as well.

УДК 37.037:796

Н. В. Щурова

ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Здоров'я – надзвичайно складна категорія, яка є наслідком взаємодії індивіда з оточуючим середовищем – умови його існування, визначальні мотиви життєдіяльності та світовідчуття в цілому. Сучасна наука доводить, що здоров'я людини є досить складним феноменом глобального значення, яке розглядається як філософська, соціальна, економічна, біологічна категорії, як індивідуальна та суспільна цінність, явище системного характеру, яке постійно взаємодіє з оточуючим середовищем, що в свою чергу, систематично змінюється. Швидкі перетворення в соціально-економічному розвитку і спосіб життя чинять

сильний вплив на особистість і приводять до глибоких змін у її фізичному, психічному і духовному станах. Сучасний рівень розвитку суспільства в значній мірі актуалізує наукові проблеми, пов'язані зі збереженням здоров'я і фізичним розвитком учнівської молоді [7, с. 47].

Здоров'я нації у наш час розглядається як показник цивілізованості держави. Ось чому необхідно, щоб суспільство як аксіому сприймало гасло: "Здорова молодь – міцна держава!"

Період юнацтва – це час бурхливого розквіту фізичних і інтелектуальних здібностей, формування тілесної краси і рухової досконалості. Це період значних змін фізичних, психічних і соціальних аспектів поведінки, способу життя. Дослідження проблеми, пов'язаної з формуванням фізичного здоров'я старшокласників, має суттєве значення для розробки відповідних ефективних програм навчання, збереженню здоров'я дітей шкільного віку.

Досвід розвинутих країн світу переконує, що збереження та зміцнення здоров'я, нарощування його резервів, стимулювання захисних сил організму визначається способом життя. Саме тому найбільш актуальними і пріоритетними напрямками в системі виховання дітей та молоді в Україні має бути формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя і, як результат, – сформована висока культура здоров'я [9].

В Україні об'єктивно склалися такі несприятливі соціально-економічні та соціально-педагогічні умови як важка екологічна ситуація, інформаційне перенасичення та інтенсифікація навчального процесу, які привели до погіршення стану здоров'я дітей різного віку, зокрема учнів старших класів, негативного ставлення їх до основних принципів здорового способу життя. Здоров'я цієї вікової групи особливо важливе, тому що, за оцінкою фахівців, приблизно 75% хвороб дорослих є наслідком умов життя в дитячі та юнацькі роки. Майже 90% учнів мають відхилення у стані здоров'я, а більше 50% – незадовільну фізичну підготовку. Україні необхідно покоління, здатне сприймати загальнолюдські цінності, творчо, продуктивно та довго діяти в будь-якій галузі соціальної практики [5, с. 26].

Старша школа є особливим освітнім простором, в рамках якого завершується формування соціально-адаптованої особи і відбувається професійне, соціальне і цивільне самовизначення молоді. Потребує великої уваги мотиваційна сфера старшокласників у прагненні бути здоровими, в розумінні того, що лише дбайливе ставлення до свого здоров'я, усвідомлення необхідності розвитку своїх фізичних здібностей дозволить досягти високого рівня суспільного визнання, що найбільш важливе для випускників середніх навчальних закладів, коли постає питання вибору професії. За думкою В. Горащука, в умовах конкурентоспроможності лише у здорової людини більше шансів на успіх [5, с. 92].

У сучасних умовах реформування освітньо-виховної системи у загальноосвітніх навчальних закладах на перше місце виходить проблема профільного навчання у старшій школі [4]. Це зумовлено тим, що розвиток світового і, зокрема європейського освітнього простору, об'єктивно вимагає від української школи адекватної реакції на процеси реформування загальної середньої школи, що відбуваються у провідних країнах світу. Така тенденція вимагає спрямувати виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів у русло формування у старшокласників ціннісно-трудова орієнтації, індивідуалізації професійного самовизначення особистості. Профільне навчання – це засіб диференціації та індивідуалізації навчання, що дає змогу шляхом змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу забезпечити повніше врахування інтересів, нахилів і здібностей учнів, створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти, а профільна школа є лише інституційною формою досягнення цієї мети.

Забезпечення профільного навчання в старшій школі – ключове завдання модернізації освіти в Україні [1]. Воно покликане сприяти гуманізації навчання, задоволенню освітніх потреб, само актуалізації особистості, де термінується зростаючими вимогами суспільства до професійної компетентності, зумовлене реаліями сучасної соціально-економічної ситуації, коли професійна освіта стає гарантом соціальної стабільності людини. Профільне навчання є найжиттєздатнішою і перспективнішою новацією освіти, в успішній реалізації якої зацікавлені не лише всі учасники освітнього процесу, але й установи професійної освіти, працедавці, держава в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми дає підстави стверджувати, що проблему профільного навчання досліджували в нашій країні такі вчені як Н. Шиян, Н. Бібік, В. Русова, С. Вольянська та ін. Принципи побудови процесу формування здоров'я школярів розроблені В. Горащуком, Т. Круцевич, Б. Шиян, В. Платоновим, Т. Ротерс, С. Кириленко, Н. Долбишевою та ін. Медико-біологічним особливостям психолого-педагогічного процесу, спрямованого на зміцнення здоров'я підростаючого покоління, присвячені роботи М. Амосова, Г. Апанасенка, В. Волкова та ін. Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань вчених і практичним досвідом профільного навчання в старшій школі дало змогу виявити суперечності між потребою суспільства у підвищенні рівня фізичного здоров'я старшокласників у процесі профільного навчання і відсутністю необхідних педагогічних умов, які спонукають старшокласників до підвищення рівня фізичної підготовки в аспекті майбутньої професійної діяльності.

Незважаючи на увагу до означеної проблеми, в літературі відсутні дані про розробку рекомендацій з програмування занять з метою

формування фізичного здоров'я в умовах профільного навчання. Дані положення обумовлюють актуальність проблеми, що має суттєву теоретичну, практичну значущість для удосконалення формування фізичного здоров'я старшокласників.

Метою нашої роботи є визначення особливостей сучасних тенденцій формування фізичного здоров'я старшокласників в процесі профільного навчання засобами фізичного виховання.

Основними напрямками реалізації змісту освітньої програми «Здоров'я і фізична культура» є формування засад для всебічного розвитку учнів; підвищення рівня фізичної підготовленості, формування і поліпшення основних життєво важливих рухових навичок, умінь та пов'язаних з ними знань; підготовка до повноцінного життя в природних, техногенних та соціальних умовах; до безпечної трудової діяльності; до захисту Вітчизни та вибору професії [2].

В Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді зосереджується увага на створенні ціннісних орієнтацій, внутрішніх спонук до збереження, відновлення й зміцнення здоров'я. Основним моментом виступає взаємопогодженість знань, умінь і навичок, сформованих у дітей та молоді, які забезпечують необхідний рівень їх працездатності, моралі та духовності.

Забезпечення профільного навчання в старшій загальноосвітній школі – ключове завдання модернізації освіти. Воно покликане сприяти гуманізації навчання, задоволенню освітніх потреб, самоактуалізації особистості, утвердженню унікальності, неповторності і самоцінності індивідуальності школяра, детермінується зростаючими вимогами суспільства до професійної компетентності і когнітивної активності майбутніх фахівців, зумовлене реаліями сучасної соціально-економічної ситуації, коли професійна освіта стає гарантом соціальної стабільності людини, основою соціально-економічного розвитку країни.

Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії [6; 4].

Разом з тим особливу роль у цьому процесі відіграє формування у старшокласників цінностей бути здоровими, вести здоровий образ життя та мати ціннісні орієнтації на заняття фізичними вправами [5, с. 86]. І. Брехман стверджував, що: «Саме здоров'я людей повинне служити головною «візитною карткою» соціально-економічної зрілості, культури і досягнення успіху держави» [3].

У зв'язку з цим особливого значення набуває формування фізичного здоров'я, без якого учень старшої школи неспроможній успішно оволодіти будь-яким навчально-виховним профілем (суспільно-гуманітарним, природничо-математичним, технологічним, художньо-естетичним, спортивним). Фізичне здоров'я старшокласників

розглядається з позицій фізичного розвитку, фізичної підготовленості та функціонального стану організму.

Зазначаємо, що одним із перспективних і найбільш ефективних напрямів практичного вирішення цих завдань є не тільки удосконалення традиційних засобів, методів та форм роботи, а також впровадження нових пріоритетних завдань реформування освіти в Україні, зокрема в процесі профільного навчання.

Таким чином, особливе значення сьогодні повинно надаватися вивченню функціональних можливостей і стану здоров'я старшокласників, з одного боку, як біологічної основи адаптації і як показника успішності її протікання – з іншого. Якщо розглядати фізичне здоров'я в світі фізичної підготовленості, то кожен учень профільної школи буде зацікавлений у формуванні у себе тих фізичних якостей, які притаманні профільному напрямку, який він обрав. Наукові дані свідчать про те, що підлітки не враховують стан свого здоров'я при виборі професії, не приймають до уваги можливий несприятливий перебіг захворювань, що у них є, при дії шкідливих професійно-виробничих чинників, тим самим значною мірою підвищуючи індивідуальний ризик погіршення здоров'я. Саме фізичне виховання, на думку Т. Ротерс [8, с. 20], розглядається як процес цілеспрямованої дії на фізичний розвиток людини, який з одного боку є внутрішньою сукупністю властивостей, а з іншого – зовнішнім процесом зміни і вдосконалення.

На підставі цього ми можемо зробити узагальнення, що сьогодні від педагогічної науки вимагається обґрунтоване поновлення теорії й практики навчання і виховання учнівської молоді, як бути здоровим в сучасних соціальних умовах. Необхідною умовою досягнення нової, сучасної якості освіти є оптимізація учбового, психічного і фізичного навантаження, створення в школах умов для збереження і зміцнення здоров'я, організації моніторингу стану здоров'я дітей та молоді, впровадження сучасних здоров'єзберігаючих технологій.

Аналіз теоретичного дослідження показав, що для виконання поставлених завдань необхідно формування знань з фізичної культури, позитивних мотивів та потребу до занять старшокласниками, виховання бажання систематично займатися фізичними вправами та отримувати задоволення від цього [8]. Необхідно зазначити, що розв'язання одного з соціально-значущих завдань сучасного суспільства майже неможливо без комплексного підходу до позначеної проблеми. Найрізкіше освітнє навантаження збільшується в профільних класах. Залучення школярів старшої школи до систематичних занять різними видами фізичних вправ, як одного з найдоступніших і ефективних засобів збереження і розвитку фізичного здоров'я, вважається цілком виправданим. Тим паче, що систематичні заняття фізичними вправами позитивно впливають не тільки на загальний стан організму, але й виконують важливу соціально-виховну функцію, формуючи підлітка як цілісну особу з позитивною

мотивацією на здоровий спосіб життя. При формуванні фізичного здоров'я старшокласників особлива увага повинна надаватися тим видам фізичних вправ, які всебічно впливають на організм, розвиваючи його гармонійно. Завдання фізичного виховання зумовлені об'єктивною необхідністю сучасного розвитку суспільства в забезпеченні оптимальної рухової активності людини і, як наслідок, досягнення певних фізичних кондицій необхідних для виконання важливих соціальних функцій. На думку І. Глазиріна [10] фізичне виховання старшокласників – це соціально організований педагогічний процес, спрямований на формування здорового, фізично досконалого та підготовленого, активного, спритного, стійкого до дії факторів зовнішнього та внутрішнього середовища, підрастаючого покоління. Мова йде про прояви життєдіяльності організму, що якісно змінюються не тільки в процесі біологічного дозрівання за певних умов, а й під впливом фізичних навантажень та про особистісні характеристики, які можуть сформуватися в процесі активних, правильно педагогічно організованих занять фізичними вправами.

Цілком зрозуміло, що фізичне виховання спрямовано на оптимізацію фізичного розвитку людини, а також на вдосконалення фізичних якостей у єдності з вихованням духовних та моральних якостей, підготовкою кожного члена суспільства до плідної діяльності у різних сферах. Профілізація старшої школи з урахуванням неблагополуччя стану здоров'я старшокласників висуває необхідні вдосконалення системи профорієнтації в школі, оскільки правильний вибір майбутнього виду діяльності багато в чому визначає і успішність навчання, і збереження психічного і соматичного здоров'я молоді. Перспективи подальших досліджень полягають в детальнішому вивченні проблеми формування фізичного здоров'я старшокласників в процесі профільного навчання як компонента індивідуального здоров'я людини, яке оцінюється за показниками фізичного розвитку, фізичної підготовленості і фізичного стану при їх комплексному оцінюванні.

Література

1. **Концепція** профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – 63 с.
2. **Державний** стандарт базової і повної середньої освіти // Основи здоров'я та фізична культура. – 2005. – № 8-9. – С. 37 – 41.
3. **Брехман І. І.** Валеологія – наука о здоров'ї / І. І. Брехман. – М. : ФиС, 1990. – 212 с.
4. **Бібік Н.** Профільна школа як стратегія рівного доступу до якісної освіти / Н. Бібік // Директор школи (Шкільний світ). – 2004. – № 37. – С. 15 – 21.
5. **Горашук В. П.** Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика). / В. П. Горашук – Луганск: Альма-матер, 2003. – 376 с.
6. **Зубалій М.** Зміст навчальної діяльності старшокласників зі спортивного профілю / М. Зубалій // Здоров'я та

фізична культура. – 2008. – № 3. – С. 18 – 24. **7. Жеваго С. І.** Формування здорового способу життя старшокласників. – Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Зб.наук.праць / І. С. Жеваго – Київ–Житомир : Вид-во Волинь, 2003. – 321 с. **8. Актуальні** питання фізичного виховання учнівської молоді: теорія і практика: Монографія / За заг. ред. Т. Т. Ротерс. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 317 с. **9. Кириленко С. В.** Новітня медико-педагогічна технологія збереження здоров'я дитини / С. В. Кириленко // Гармонія інтелекту та здоров'я. – К. : Слово, 2003. – 32с. **10. Глазирін І.Д.** Основи диференційованого фізичного виховання. / І. Д. Глазирін – Черкаси : «Відлуння-Плюс», 2003. – 352 с.

Problem of conditions for saving and improving the senior pupils' physical health (physical development, physical training, functional conditions) in schools in the terms of profile education is under consideration of this article. The conception of such method of approach is based on humanic principles that are based on the target of protection of pupils and on helping them in training health with the help of the different kinds of subject-diversing activity.

УДК 37.013.42-056.36

Я. І. Юрків

УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПАТРОНАЖУ СІМЕЙ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ ДІТЬМИ

Розумова відсталість дітей – це актуальна проблема соціальної роботи в Україні, оскільки за даними Міністерства охорони здоров'я на обліку служби охорони психічного здоров'я перебуває понад 278 тисяч осіб із розумовою обмеженістю, з них 53715 – діти до 15 років [1].

80 % розумово відсталих дітей проживають у сім'ї. Тому такі родини перебувають у групі ризику і потребують комплексної допомоги соціального педагога, який повинен консолідувати всі ресурсні можливості дитини-інваліда, батьків і громади для адаптації й інтеграції розумово відсталого дитини в суспільство. Для того, щоб ефективно налагоджувати роботу соціальному педагогу слід орієнтуватися в технологіях соціальної роботи.

На наш погляд, ефективною технологією соціальної роботи з сім'ями, що виховують розумово відсталих дітей є соціально-педагогічний патронаж. У межах патронажу можуть надаватися різні види соціальної, педагогічної, психологічної, юридичної, медичної, посередницької допомоги. Саме він дає змогу мобілізувати сім'ю на

подолання проблем у природних умовах і може продовжуватися досить тривалий час.

Мета статті теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка комплексної програми соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми.

Вивчення праць А. Капської, Н. Трофімової, С. Дуванової, Т. Пушкіної, М. Беляєва, І. Кузнецова, О. Яременко, Н. Комарової, Л. Волинець, І. Пешої, В. Лютого, І. Миновича, І. Козубовської, Л. Алексеевої, Л. Мардахаєва, Л. Аксенової, Б. Архипова, Л. Белякової, Л. Завацької, Н. Назарової, О. Холостової та інших дало нам можливість виявити велику різноманіть визначення поняття “патронаж”.

Патронаж – одна з форм роботи соціального педагога, яка проявляється у відвідуванні клієнта вдома з діагностичними, контрольним, адаптивно-реабілітаційними цілями, дозволяє налагоджувати і підтримувати тривалі зв'язки з ним, своєчасно виявляючи його проблемні ситуації, надаючи термінову (економічну, соціально-побутову, лікувально-профілактичну, соціально-педагогічну, психологічну, правову) допомогу [2].

На перший план у соціально-педагогічному патронажі висувається виховний аспект допомоги, що полягає у створенні умов для належного виховання і розвитку розумово відсталих дітей з урахуванням індивідуальних потреб і творчих здібностей, а також підготовки їх до самостійного життя в громаді.

Таким чином, соціально-педагогічний патронаж сімей з розумово відсталими дітьми – це постійне відвідування сім'ї з метою виявлення труднощів і надання допомоги у вихованні з урахуванням індивідуальних потреб і ресурсів сім'ї і громади. Соціально-педагогічний патронаж уявляє собою цілеспрямовану, алгоритмізовану діяльність соціального педагога, розбиту на етапи, з доцільно підібраними формами і методами на кожному етапі. До основних етапів технології соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми належать: 1) знайомство, запрошення до співробітництва і проведення оцінки потреб клієнта (діагностика); 2) входження до сім'ї, створення й підтримка мотивації до виходу з кризи; 3) збирання інформації про сім'ю; 4) аналіз інформації про сім'ю; 5) виведення сім'ї з соціальної ізоляції. Плани в роботі з сім'єю; 6) оцінка результатів діяльності. Вихід із сім'ї [2].

На підставі зазначених вище теоретичних висновків була розроблена і впроваджена комплексна програма соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми. В основу якої була покладена технологія, що підкоряється твердій організаційній і управлінській логіці (етапам):

1) *теоретичний* (визначення проблеми, цілі, завдань, об'єкту, предмету дослідження);

2) *методичний* (розробка методики дослідження та його плану, методів обробки отриманих результатів, стандарту (нормативу) діяльності як критерію успішності);

3) *процедурний (власно експеримент)* (апробація програми, спостереження й управління експериментальним процесом тощо);

4) *аналітичний* (кількісний і якісний аналіз, інтерпретація отриманих фактів, формулювання висновків) [3].

На першому, *теоретичному, етапі* на основі вивчення й аналізу філософської, психологічної, педагогічної, соціологічної, правової і медичної літератури з використанням багаторівневих філософсько-теоретичних методів соціальної педагогіки було розкрито сутність і зміст розумової відсталості дітей, особливості сімейного виховання розумово відсталого дитини та соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми.

Другий, *методичний*, етап нашого дослідження був присвячений розробці програми власне дослідно-експериментальної роботи, а також критеріїв її ефективності.

Дослідно-експериментальна робота з розробки та впровадження комплексної програми соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми передбачала послідовне виконання п'ятих етапів: підготовчого, діагностико-аналітичного, проектувального, процедурного (розвивально-формуючого), аналітичного [4].

Перший, *підготовчий*, етап експериментальної програми був присвячений розробці діагностичного інструментарію експерименту – Діагностичної карти задоволеності потреб розумово відсталого дитини в сім'ї.

Діагностична карта задоволеності потреб розумово відсталого дитини в сім'ї – це документ, на основі якого здійснюється комплексна діагностика й аналізується реальний стан і рівень задоволення потреб розумово відсталого дитини та її сім'ї у контексті соціальних зв'язків і життя в громаді; розробляється стратегія втручання в існуючу ситуацію, прогнозується результат цієї діяльності, а також здійснюється моніторинг її процесу і результатів.

Опрацьована Діагностична карта задоволеності потреб розумово відсталого дитини в сім'ї дає можливість визначити рівень задоволеності потреб на різних вікових етапах, сформулювати стратегію і тактику виховних впливів на розумово відсталу дитину.

Другий, *діагностико-аналітичний*, етап експериментальної роботи передбачав вивчення й аналіз реального стану задоволення потреб розумово відсталих дітей та їх сімей у громаді, а також практики роботи соціальних педагогів із сім'ями, що вховують розумово відсталу дитину на основі використання розробленої й охарактеризованої нами Діагностичної карти.

Діагностичне дослідження (перший констатуючий зріз) проводилося на базі Луганського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів “Відродження” (діти – 23 чол., батьки – 98 чол., спеціалісти центру – 9 чол.); Комунального закладу “Луганський спеціальний навчально-виховний комплекс спеціальна загальноосвітня школа I ступеню – дошкільний навчальний заклад ясла-садок компенсуючого типу № 135” (діти – 31 чол., батьки – 56 осіб, спеціалісти комплексу – 13 осіб); Комунального закладу “Луганська середня загальноосвітня школа № 45” (діти – 28 осіб, батьки – 28 осіб, спеціалісти закладу – 4 особи); Територіального центру по захисту одиноких непрацездатних громадян м. Ровеньки (відділення ранньої реабілітації, діти – 16 осіб, батьки – 23 особи, спеціалісти центру – 7 осіб); Луганського міського центру надання соціальних послуг (діти – 34 чол., батьки – 53 чол., спеціалісти центру – 3 особи).

Ми зупинилися на тих, хто працює саме з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями. Таким чином, ми виділили дві основні вибірккові сукупності: розумово відсталі діти – 132 особи; експерти – 294 особи, з них батьки – 258 осіб, спеціалісти служб – 36 осіб.

Після проведення, обробки та аналізу Діагностичної карти ми отримали певні результати, які звели до таблиць 1 “Динаміка рівня теоретичних знань та практичних умінь організації соціальної роботи з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями”, 2 “Динаміка рівня загальної й педагогічної культури батьків розумово відсталих дітей”, 3 “Динаміка рівня задоволеності розвитком потреб розумово відсталого дитини” (стовпчик „до дослідно-експериментальної роботи”).

Як бачимо, усі показники мають або низький, або нижче середнього рівень. Таке становище стало основою для розробки Комплексної програми соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми та її основних трьох блоків. При цьому кожний блок має свою назву, мету, завдання, зміст, форми і методи роботи.

Перший блок – Програма підготовки фахівців різного профілю, студентів, магістрантів, волонтерів до роботи з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями в громаді складається з: програми спецкурсу “Соціальна робота з розумово відсталими дітьми”; тренінгових програм “Соціальна робота з розумово відсталими дітьми”, “Захист прав розумово відсталих дітей”, “Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують розумово відсталу дитину”.

Мета – теоретична і практична підготовка студентів, волонтерів, фахівців різного профілю до соціальної роботи з розумово відсталими дітьми в громаді.

Другий блок – Програма підготовки батьків до виховання розумово відсталого дитини в сім'ї – складається з: тренінгів “Основи батьківської компетентності”, особистого зростання, спілкування для

батьків, що мають дітей з обмеженими можливостями, “Захист прав розумово відсталих дітей”.

Мета – підготовка батьків до виховання розумово відсталі дитини в сім’ї, а також подолання соціальної ізоляції та формування адекватної самооцінки.

I, нарешті, *третій*, основний *блок* Комплексної програми містив, безпосередньо, *Індивідуальний план соціально-педагогічного патронажу сім’ї з розумово відсталою дитиною*.

Третій блок програми, по суті, став засобом і площею поєднання всіх трьох блоків у єдиний комплекс, що об’єднаний генеральною метою – підготовка розумово відсталі дитини до самостійного життя в громаді на основі задоволення специфічних потреб дитини та використання ресурсів сім’ї і громади.

Мета – організація й здійснення соціально-педагогічного патронажу сім’ї з розумово відсталою дитиною.

Розроблений нами Індивідуальний план соціально-педагогічного патронажу є універсальним і набуває своєї специфічності в роботі з конкретною сім’єю з розумово відсталою дитиною.

План складається з п’яти блоків відповідно до п’яти груп специфічних потреб дітей з розумовою відсталістю. Кожний блок містить перелік заходів для задоволення потреб, термін їх виконання та учасників виконання. Крім того, до плану додаються: Програма занять з дітьми, що містить 3 курси: “Самообслуговування”, “Орієнтація у складних ситуаціях”, “Приготування їжі” та програма тренінгових занять для дітей призначена для розвитку навичок спілкування у дітей з різним ступенем розумової відсталості та формування у них самоповаги, поваги з боку інших визнання власної особистості з боку оточуючих.

На *процедурному етапі* нашої дослідної роботи, метою якого є впровадження (апробація) розробленої нами Комплексної програми соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми у практику роботи соціального педагога, а також моніторинг його процесу і результатів.

Експериментальною програмою були охоплені студенти, магістранти, волонтери загону “СОВА” та “Данко”, фахівці різного профілю Луганського обласного центру соціальної реабілітації дітей-інвалідів “Відродження”, Комунального закладу “Луганський спеціальний навчально-виховний комплекс спеціальна загальноосвітня школа I ступеню – дошкільний навчальний заклад ясла-садок компенсуючого типу № 135”, Комунального закладу “Луганська середня загальноосвітня школа № 45”, Територіального центру по захисту одиноких непрацездатних громадян м. Ровеньки, Луганського міського центру надання соціальних послуг; батьки розумово відсталих дітей; розумово відсталі діти.

У ході експерименту ми регулярно вели щоденникові записи, відвідували сім'ї, проводили повторне оцінювання – через кожні 2 місяці.

Через 6 місяців ми виконали програму і припинили роботу для кінцевої діагностики результатів, їх аналізу та інтерпретації.

Аналітичний етап технології експериментальної роботи, полягає у кількісному і якісному аналізі результатів експерименту, інтерпретації отриманих фактів, формуванні висновків і прогнозуванні подальшої діяльності.

Критеріями та показниками за якими можна судити про ефективність дослідно-експериментальної роботи стали: 1) професійна компетентність фахівців різного профілю, що працюють з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями; 2) загальна й педагогічна культура батьків; 3) розвиток потреб розумово відсталої дитини та її сім'ї.

Порівнюємо данні, отримані до і після експерименту, які наведені в таблиці.

Першим показником ефективності нашої дослідно-експериментальної роботи є *підвищення рівня професійної компетентності фахівців різного профілю, що працюють з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями.*

Аналіз анкети, яку ми застосовували для повторної перевірки знань фахівців, які працюють з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями, продемонстрував нам позитивні зміни по всіх показниках, про що яскраво свідчать отримані дані, які ми звели у таблицю 1, щоб порівняти результати до і після проведення дослідно-експериментальної роботи.

Таблиця 1.

Динаміка рівня теоретичних знань та практичних умінь організації соціальної роботи з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями

Показники	Рівень знань (у %)					
	До дослідно-експериментальної роботи			Після дослідно-експериментальної роботи		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
1. Поняття розумової відсталості, її причин та різновидів.	26	11	63	61	27	12
2. Основні потреби дітей із розумовою відсталістю.	15	10	75	59	23	18
3. Правовий захист дітей з розумовою відсталістю.	48	25	27	67	22	11
4. Комплексна допомога у громаді, орієнтована на потреби конкретної дитини.	19	8	73	44	35	21
5. Форми і методи роботи з розумово відсталими дітьми та їх родинами в громаді.	18	33	49	42	38	20

Як ми бачимо із таблиці, всі рівні високих і середніх показників нашої дослідно-експериментальної роботи підвищилися завдяки впровадженню навчального курсу для спеціалістів соціальних служб, студентів, волонтерів історичного та Рівненського факультетів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка “Соціальна робота з розумово відсталими дітьми”.

Після опанування курсу слухачі і студенти отримали:

- *знання* про феномен розумової відсталості, особливості потреб розумово відсталих дітей, основні положення нормативно-правових документів, принципи надання державної допомоги та ін.;
- *уміння* аналізувати потреби розумово відсталих дітей та їх родин; складати план соціально-педагогічного патронажу, працювати в мультидисциплінарній команді;
- *навички* спілкування з розумово відсталими дітьми та їх родичами, аналізу чинної нормативно-правової бази з точки зору виявлення та відстоювання прав на державну допомогу конкретної розумово відсталої дитини.

Також для підготовки фахівців нами була проведена тренінгова робота, яка складалася з трьох тренінгових програм.

Перший тренінг “Соціальна робота з розумово відсталими дітьми” дозволив нам сформулювати у фахівців знання та навички взаємодії та допомоги розумово відсталими дітям.

Другий тренінг “Захист прав розумово відсталих дітей” сприяв формуванню правового світогляду в учасників, а також навичок використання отриманих знань при вирішенні реальних життєвих ситуацій.

І нарешті, останній тренінг “Соціально-педагогічна робота з сім’ями, що виховують розумово відсталу дитину” допоміг підвищити професійну компетентність фахівців, які надають соціальні послуги сім’ям з розумово відсталими дітьми.

Таким чином, після такої цілеспрямованої та змістовної роботи набагато підвищився рівень знань та професійної компетентності фахівців різного профілю, що працюють з розумово відсталими дітьми та їх сім’ями. Вони засвоїли теоретичні основи розумової відсталості дітей, опрацювали правові засади їх захисту, ознайомилися із системою соціальних служб, закладів і установ у мікросоціумі, усвідомили принципи організації комплексної допомоги розумово відсталим дітям у громаді, різні функції соціального педагога / соціального працівника при роботі з ними. Найголовніше те, що всі дійшли одного висновку: ресурси в державі і громаді є; вони комплексні і різноманітні. А в основі загострення проблеми інвалідності в нашій державі лежить лише крайня економічна і матеріальна обмеженість.

Наступним, другим показником ефективності нашої дослідно-експериментальної роботи є *підвищення рівня загальної й педагогічної культури батьків розумово відсталих дітей*.

В основі дослідно-експериментальної роботи для підвищення рівня підготовки батьків до виховання розумово відсталої дитини в сім'ї нами було проведено чотири тренінга з батьками розумово відсталих дітей на базі закладів, які вони відвідують.

Тренінг "Основи батьківської компетенції", метою якого було підвищення ефективності учасників виховних дій з розумово відсталими дітьми у батьків; сприяння формуванню основ батьківської компетентності. Після відвідування тренінгу батьки навчилися: визначати основні вікові етапи розвитку розумово відсталої дитини та їх особливості, умови повноцінного розвитку розумово відсталої дитини в різних сферах її життєдіяльності, шляхи формування самооцінки своїх дітей; усвідомлювати необхідність спільного часу проведення з дітьми; проаналізували ефективні прийоми, форми, моделі спілкування в сім'ї.

Під час проведення другого тренінгу особистісного зростання батьки набули навичок впевненості в собі; навчилися контролювати гнів та управляти своєю поведінкою; визначили рівень самооцінки і самокритичності; оволоділи емоційно-пересилуючою технікою, спрямованої на подолання небажаних емоцій, тривожності; розвили навички спілкування; підвищили рівень соціальної і психологічної компетентності.

На наступному, третьому, тренінгу спілкування для батьків, що мають дітей з обмеженими можливостями були розглянуті такі питання: моя дитина не така, як всі; вплив взаєностосунків дорослих на психіку дитини; розвиток упевненості в собі і корекція агресивної поведінки; розвиток творчого потенціалу та емоційної стійкості особистості; комплекс неповноцінності і його подолання.

На останньому тренінгу "Захист прав розумово відсталих дітей" батьки ознайомилися з основними нормативно-правовими документами щодо соціального захисту розумово відсталих дітей; отримали навички використання нормативних документів у подоланні життєвих проблем; дізналися, куди можна звернутися за захистом прав розумово відсталих дітей.

Позитивна динаміка змін щодо підвищення рівня загальної й педагогічної культури батьків розумово відсталих дітей до і після дослідно-експериментальної роботи знайшла відображення в таблиці 2.

Таблиця 2.

Динаміка рівня загальної й педагогічної культури батьків розумово відсталих дітей

Показники	Рівень знань (у %)
-----------	--------------------

	До дослідно-експериментальної роботи			Після дослідно-експериментальної роботи		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
1. Рівень взаєморозуміння між батьками та розумово відсталими дітьми.	28	13,5	58,5	45,6	43,2	11,2
2. Рівень знань психолого-педагогічних особливостей розумово відсталих дітей.	27,3	20,1	52,6	49,5	37,2	13,3
3. Рівень педагогічної культури батьків.	23,7	18,7	57,6	48,3	39,6	12,1
4. Рівень особистісного зростання батьків.	12,3	15,0	72,7	50,2	35,8	14,0
5. Рівень знань про правовий захист розумово відсталих дітей.	26,2	21,5	52,3	49,8	35,5	14,7

Як бачимо, у результаті проведення тренінгових програм усі показники загальної й педагогічної культури батьків розумово відсталих дітей змінилися в позитивний бік. У цілому, батьки стали активними учасниками цілеспрямованого, педагогічно організованого виховання своїх дітей, у них виникло прагнення до підвищення загальної та педагогічної культури; вони вийшли на новий рівень усвідомлення власних проблем, проблем розумово відсталої дитини, механізмів вирішення проблем на особистісному рівні, рівні сім'ї та громади.

Цінність даних тренінгових програм полягає в тому, що вони виховали у батьків навички ефективного виховання дитини, розуміння її внутрішнього стану, психологічних особливостей, а також сформували емпатійне ставлення до дітей та навички ефективного спілкування; розвили уміння самоаналізу та долання труднощів у складних ситуаціях. Практичне значення даних тренінгових програми полягає в тому, що їх можна застосовувати у центрах при роботі з батьками розумово відсталих дітей, а також соціальними педагогами / соціальними працівниками й волонтерами у своїй роботі.

Третій і основний критерій ефективності нашої дослідно-експериментальної роботи нами був визначений як *критерій розвитку потреб розумово відсталої дитини та її сім'ї*.

Як і на діагностико-аналітичному етапі дослідження нами використовувалися методика Н. Кузьминої [3] для визначення рівня задоволеності потреб розумово відсталих дітей. Порівняємо дані, отримані до і після дослідно-експериментальної роботи, які наведені в таблиці 3.

Таблиця 3.

Динаміка рівня задоволеності розвитком потреб розумово відсталої дитини

Критерій оцінки	Індекс задоволеності (I)
-----------------	--------------------------

ознаки критерія	самооцінка		експертна оцінка	
	До дослідно-експеримент. роботи	Після дослідно-експеримент. роботи	До дослідно-експеримент. роботи	Після дослідно-експеримент. роботи
1. Фізіологічні потреби	-0,16	+0,15	-0,37	+0,14
1.1. Наявність харчів, напоїв, одягу, іграшок тощо	+0,72	+0,74	+0,40	+0,44
1.2. Наявність умов для оздоровлення в санаторно-лікувальних закладах	-0,85	+0,09	-0,68	+0,12
1.3. Наявність необхідної житлової площі та власної кімнати	-0,40	-0,26	-0,65	-0,38
1.4. Забезпечення постійного соціального супроводу та догляду	-0,90	-0,49	-0,73	+0,32
1.5. Наявність навичок самообслуговування	+0,63	+0,68	-0,21	+0,21
2. Потреба довготривалої безпеки та захисту	+0,11	+0,27	+0,01	+0,24
2.1. Наявність організації комплексної медичної, матеріальної, правової, психолого-педагогічної тощо допомоги	+0,32	+0,46	+0,56	+0,81
2.2. Наявність небезпечного місця перебування дитини	+0,54	+0,64	+0,27	+0,31
2.3. Наявність небезпечних умов для власного здоров'я та життя або здоров'я оточуючих	+0,48	+0,62	+0,29	+0,33
2.4. Готовність до самостійного життя в громаді	+0,20	+0,59	-0,57	+0,21
2.5. Потреба у перебуванні в інтернатному закладі	-1,0	-0,94	-0,51	-0,45
3. Потреба в любові та належності до групи	+0,48	+0,85	+0,35	+0,71
3.1. Любов членів сім'ї до дитини	+0,95	+0,97	+0,93	+0,94
3.2. Психологічний комфорт в родині	+0,95	+0,97	+0,89	+0,92
3.3. Наявність соціальних контактів	+0,79	+0,85	+0,21	+0,64
3.4. Наявність організованого дозвілля	-0,28	+0,76	-0,29	+0,59
3.5. Належність до референтної групи	-0,02	+0,68	-0,01	+0,47
4. Потреба в самоповазі	+0,35	+0,60	+0,31	+0,51
4.1. Визнання власної особистості з боку оточуючих	+0,24	+0,37	-0,23	+0,39
4.2. Повага з боку інших	+0,30	+0,64	+0,21	+0,42
4.3. Організації контактів з дітьми з подібними проблемами	+0,13	+0,76	+0,45	+0,57
4.4. Увага з боку дорослих	+0,79	+0,84	+0,62	+0,67
4.5. Наявність самоповаги	+0,30	+0,41	+0,50	+0,52
5. Потреба в самореалізації	+0,49	+0,71	+0,34	+0,58
5.1. Наявність цілей у житті	+0,26	+0,43	-0,26	+0,36
5.2. Прагнення до самовдосконалення	+0,39	+0,58	+0,38	+0,43
5.3. Наявність улюбленої справи	+0,72	+0,86	+0,70	+0,78
5.4. Наявність можливості реалізації здібностей	+0,10	+0,72	-0,12	+0,34
5.5. Зацікавленість сім'ї та соціального оточення в реалізації здібностей	+0,96	+0,99	+0,98	+0,98

Із таблиці видно, що до дослідно-експериментальної роботи за визначеною нами шкалою індексів від -1 до +1 діапазон самооцінки рівня задоволеності потреб складав від -0,16 до +0,49, експертної оцінки – від -0,37 до +0,35, що свідчило про загальний низько-середній рівень

задоволеності потреб розумово відсталих дітей. Після дослідно-експериментальної роботи діапазон самооцінки складає від +0,15 до +0,85, експертної оцінки – від +0,14 до +0,71, що відповідає середньо-високому рівню задоволеності потреб розумово відсталих дітей.

Проаналізуємо отримані результати детальніше, розташували потенціали за мірою підвищення їх рівня після дослідно-експериментальної роботи.

Найнижчого розвитку отримали фізіологічні потреби дітей ($I_{co} = +0,15$, $I_{eo} = +0,14$), які збільшились, відповідно, на $I_{co} = +0,31$, $I_{eo} = +0,51$. Це закономірно, бо соціальний педагог не може підвищити матеріальний статок родини для кращого харчування чи придбання коштовних іграшок. Проте за підтримки соціальних служб майже всі діти отримали путівку на оздоровлення; сім'ї стали частіше відвідувати соціальні працівники; дітям було спеціально обладнано власне місце вдома; самообслуговування стало свідомою справою.

Рівень розвитку потреби довготривалої безпеки та захисту збільшився на $I_{co} = +0,16$ та $I_{eo} = +0,23$. Підвищення відбулося, в основному, за рахунок організації комплексної медичної, матеріальної, правової, психолого-педагогічної допомоги сім'ї під час патронажу (на $I_{co} = +0,14$ та $I_{eo} = +0,25$). Проте найбільшої уваги заслуговує підвищення рівня готовності дитини-інваліда до самостійного життя в громаді (на $I_{co} = +0,39$ та $I_{eo} = +0,78$). Це взагалі-то є стрижневою метою нашої роботи.

Рівень потреби в самоповазі зріс на $I_{co} = +0,25$ та $I_{eo} = +0,20$: діти стали визнавати себе особистістю, відчули підвищену увагу з боку дорослих і оточуючих. В основному це відбулося за рахунок організації контактів з дітьми з подібними проблемами та виникнення бажання бути "кращим", заслуговувати повагу до себе.

Збільшився рівень розвитку й потреби в самореалізації, яку до соціально-педагогічного експерименту експерти майже не визнавали. Тепер у більшості дітей з'явилося прагнення до самовдосконалення, реалізації власних здібностей, виконання улюбленої справи. Майже у половини дітей ($I_{co} = +0,43$) з'явилися свідомі цілі у житті, а зацікавленість сім'ї та соціального оточення в реалізації здібностей дитини досягла найвищого розвитку ($I_{co} = +0,99$, $I_{eo} = +0,98$).

Найвищої ж динаміки розвитку отримала потреба в любові та належності до групи (I_{co} виріс на +0,37; I_{eo} – на +0,36). Діти відчули любов і увагу до себе, значимість для батьків; налагодився психологічний клімат у сім'ї.

Отже, після впровадження Індивідуального плану соціально-педагогічного патронажу сім'ї з розумово відсталою дитиною підвищився рівень розвитку всіх потреб дитини. Це відбулося і завдяки організації комплексного патронажу сім'ї з боку фахівців, і активізації внутрішніх зусиль родини, і цілеспрямованої організації занять з дітьми з

вироблення навичок самообслуговування, самостійної орієнтації у складних життєвих ситуаціях, приготування їжі, спілкування, визнання власної особистості тощо.

Таким чином, аналіз результатів експерименту з впровадження Комплексної програми соціально-педагогічного патронажу сімей з розумово відсталими дітьми довів ефективність її розробки і впровадження в практику роботи соціальних педагогів із сім'ями, що мають розумово відсталу дитину: підвищився рівень теоретичних знань та практичних умінь організації соціальної роботи з розумово відсталими дітьми та їх сім'ями у суб'єктів соціально-педагогічної діяльності; загальної й педагогічної культури батьків розумово відсталих дітей; задоволеності розвитком усіх життєво необхідних потреб розумово відсталої дитини.

Отримані результати експериментальної діяльності повинні стати основою для прогнозування подальшої соціальної роботи з розумово відсталими дітьми: розробки наступної програми взаємодії із сім'єю дитини-інваліда (продовження стосунків), нових соціальних технологій, механізмів інтеграції всіх ресурсів громади, змісту і технологій підготовки й перепідготовки кадрів для роботи з розумово відсталими дітьми на основі багаторівневих, варіативних навчальних планів та програм.

Література

- 1. Кравченко Р. І.,** Журавель К. С. Державні права і гарантії інвалідам з розумовою відсталістю / Р. І. Кравченко, К. С. Журавель // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – № 3. – С. 40 – 63.
- 2. Харченко С. Я.,** Краснова Н. П., Харченко Л. П. Соціально-педагогічні технології: Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.
- 3. Методология** и методы социально-педагогических исследований: Научное, учебно-методическое пособие / С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, А. Н. Чиж, В. А. Кратинова. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 216 с.
- 4. Караман О. Л.** Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Караман Олена Леонідівна. – Луганськ, 2002. – 286 с.

The theoretical ground and experimental verification of the complex program of socio-pedagogical patronage of families with the mentally backward children are opened up in the article are opened.

Відомості про авторів

1. **Акіншева Ірина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
2. **Афанасьєва Вікторія Вікторівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
3. **Баско Луї** – доктор філософії, викладач Авіньйонського університету, Франція.
4. **Бекетова Юлія В'ячеславна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
5. **Бєлецька Ірина Василіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
6. **Вєрбовський Олександр Володимирович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
7. **Гайдук Наталія Олексіївна** – викладач кафедри фізичного виховання, аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
8. **Гаміна Тетяна Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
9. **Гужва Тетяна Михайлівна** – інспектор навчального відділу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
10. **Долженко Інна Миколаївна** – здобувач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
11. **Дроздов Дмитро В'ячеславович** – аспірант кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
12. **Дятлова Олена Миколаївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
13. **Злигостєва Любов Олександрівна** – соціальний педагог КЗ «Луганський спеціальний навчально-виховний комплекс спеціальна загальноосвітня школа І ступеню-дошкільний навчальний заклад ясла-садок компенсуючого типу №135».

14. **Золотова Ганна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
15. **Ігнатенко Катерина Володимирівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
16. **Калюжна Вікторія Юріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е.О. Дідоренка.
17. **Караман Олена Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).
18. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
19. **Кратінова Віра Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
20. **Крючок Людмила Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
21. **Кутнякова Ірина Сергіївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
22. **Ларіонова Наталія Борисівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Мальцева Ольга Іванівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
24. **Маркова Наталія Володимирівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
25. **Мурашкевич Олексій Анатолійович** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
26. **Нечитайло Вадим Віталійович** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

27. **Осипченко Надія Іванівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
28. **Островська Наталія Олександрівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
29. **Павлюк Олена Михайлівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
30. **Песоцька Ольга Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
31. **Петришен Олена Геннадіївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
32. **Пігіда Віра Миколаївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
33. **Роман Сергій Володимирович** – кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).
34. **Рудіна Марина Володимирівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
35. **Скоморовська Ірина Анатоліївна** – аспірант кафедри педагогіки імені Б. Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.
36. **Стражнікова Інна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки імені Б. Ступарика Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника.
37. **Сура Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.
38. **Тунтуєва Світлана Володимирівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
39. **Турянська Ольга Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

40. **Харченко Людмила Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
41. **Харченко Тетяна Гадульзянівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
42. **Щурова Наталія Василівна** – асистент кафедри фізичної реабілітації і валеології, аспірант кафедри теорії і методики фізичного виховання Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
43. **Юрків Ярослава Ігорівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальні за випуск:

доц. Караман О. Л.,
асист. Юрків Я. І.

Здано до склад. 27.01.2009 р. Підп. до друку 27.02.2009 р. Формат 60x84 1/8. Папір офсет.
Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 31,7.
Наклад 200 прим. Зам. № 20.

Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20