

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 1 (290) СІЧЕНЬ

2015

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 1 (290) січень 2015

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

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Наказ Міністерства освіти і науки України № 793 від 04.07.2014 р.

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 5 від 30 січня 2015 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступник головного редактора –

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

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Михальський І. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор біологічних наук, професор **Іванюра І. О.,**

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

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

кандидат філологічних наук, професор **Пінчук Т. С.,**

доктор філологічних наук, професор **Дмитренко В. І.,**

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

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

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

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

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Караман О. Л.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.,**

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

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга – номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури і примітки» (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ТА ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

1.	Касьян Т. К. Організація навчання декоративно-прикладному мистецтву на Катеринославщині у другій половині XIX – на початку XX ст., як педагогічна проблема...	6
2.	Мальцева О. І. Антирелігійна пропаганда в школах радянської України (20 – 30-ті роки XX століття).....	11
3.	Маркова Н. В. Гендерні аспекти педагогічної професії.....	18
4.	Мороз В. П. Дослідження студентського самоврядування на засадах лідерства: теоретико-методологічне обґрунтування....	26
5.	Семенова А. В. Категорія «ціннісний досвід» як характеристика взаємодії людини.....	32
6.	Speranska-Skarga M. A. Lifelong Learning Competences in Context of Knowledge-based Economy.....	40

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

7.	Брусенко А. С. Формування культури самопрезентації майбутніх соціальних педагогів у позааудиторній роботі.....	48
8.	Володавчик В. С. Сутність і структура професійної мобільності фахівця.....	53
9.	Желанова В. В. Смыслогенез майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання.....	59
10.	Коваленко Д. В. Теоретичне обґрунтування процесуального блоку системи професійно-правової підготовки інженера-педагога.....	68
11.	Ларіонова Н. Б. Мета, зміст і форма практики майбутніх соціальних педагогів.....	76
12.	Луганцева О. Г. Формування і розвиток у майбутніх соціальних педагогів професійно важливих для роботи із сім'єю якостей.....	85
13.	Нечаєва О. В. Зміст підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до статевого виховання підлітків.....	95
14.	Proshkin V. V., Proshkina I. A. Students' scientific activities as a major component in future teachers' university training.....	102
15.	Райхман Є. І. Організація науково-дослідної роботи майбутніх магістрів педагогічної освіти.....	108
16.	Химченко О. М. Функції та компоненти культурного саморозвитку майбутніх педагогів.....	115

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

- | | | |
|-----|--|-----|
| 17. | Бабич В. І. Пошук шляхів удосконалення системи середньої освіти в контексті підвищення рівня соціального здоров'я сучасних підлітків..... | 125 |
| 18. | Василенко О. М. Соціально-педагогічна робота у ДНЗ з формування життєзберезувальної компетентності дошкільників..... | 135 |
| 19. | Малишкін А. М. Оцінка творчих здібностей учнів у руховій діяльності..... | 142 |
| 20. | Роман С. В. Педагогічна концепція формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти... | 149 |

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

- | | | |
|-----|---|-----|
| 21. | Андрєєва М. О. Налагодження взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу ВНЗ у подоланні соціально-педагогічних проблем студентів з особливими потребами..... | 165 |
| 22. | Григор'єва І. О. Особливості морального вчинку розумово відсталих підлітків..... | 170 |
| 23. | Коростельова В. Б. Функції класного керівника технікуму щодо профілактики адиктивної поведінки молоді..... | 178 |
| 24. | Отрошенко Н. Л. Соціально-педагогічна підтримка професійного самовизначення старшокласників..... | 184 |
| 25. | Тунтуєва С. В. Соціально-психологічні особливості дітей, які розлучаються із біологічними сім'ями..... | 193 |

НАПРЯМИ ТА ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

- | | | |
|-----|---|-----|
| 26. | Зоря І. О. Регіональний навчально-виховний комплекс як інститут соціального виховання учнівської молоді..... | 199 |
| 27. | Краснова Н. П. Соціально-виховні технології у роботі соціального педагога..... | 209 |
| 28. | Лисенко Ю. О. Сім'я як чинник формування міжпоколінних соціальних зв'язків в умовах інформаційного суспільства..... | 224 |
| 29. | Терновець О. М. Характеристика процесу підготовки та залучення педколективу ЗОШ до профілактики соціального сирітства..... | 231 |
| 30. | Тямало С. П. Комплексна реабілітація вихованців як соціально-педагогічна проблема..... | 239 |

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

31.	Караман О. Л. Напрями і зміст соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими.....	245
32.	Литвинова Н. А. Динаміка змін згідно когнітивного критерію та відповідних показників рівня сформованості несприятливості підлітків групи ризику до вживання наркотичних речовин.....	252
33.	Пастух Н. В. Сутність та причини злочинної поведінки неповнолітніх.....	260
34.	Силкіна С. А. Причини виникнення важковиховуваності підлітків.....	267
35.	Степаненко В. І. Розробка та стандартизація тесту «Оцінка рівня схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів».....	273
36.	Черних О. О. Аналіз класифікацій загроз в Інтернеті.....	281
37.	Юрків Я. І. Зарубіжний досвід соціально-виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми.....	290
38.	Яковлева О. В. Причини агресивної поведінки молодших школярів.....	296
	Відомості про авторів.....	303

ІСТОРІЯ ТА ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ

УДК 377:352

Т. К. Касьян

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ МИСТЕЦТВУ НА КАТЕРИНОСЛАВЩИНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ., ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Одним з найважливіших показників входження нашої держави до загальноєвропейського співтовариства є гуманітарний розбудова суспільства, що неодмінно пов'язана не тільки з демократизацією громадянських інститутів, а й з розвитком духовності, загальної культури, національних мистецьких традицій вітчизняного соціуму.

Такі процеси активізувалися після здобуття Україною незалежності через формування рис й простору нової соціокультурної реальності, у якій національна освіта і мистецтво стає одним з визначальних факторів прогресу суспільства в розвитку національної ідентичності.

У цьому контексті дослідження історичного шляху розвитку декоративно-прикладного мистецтва Катеринославщини у другій половині ХІХ – на початку ХХ століття й включення його окремих складників до програм навчання в закладах освіти різних типів мислиться як основа для розуміння витоків національних декоративно-прикладних традицій, які впливають на сучасну художню освіту і сприяють формуванню нової парадигми в розвитку творчих здібностей молоді, пробудження таланту і мистецького розвитку особистості з умінням бачити, передавати і впроваджувати прекрасне в навколишній простір за допомогою декоративно-прикладного мистецтва. Збереження традицій, набуває особливої актуальності в умовах інформаційного перевантаження, впливу новітніх ціннісних установок, інших культур, стилів і напрямків.

У зв'язку з цим на сучасну освіту покладаються завдання не тільки в залученні учнівської молоді до знань, а й у вихованні особистості, що може самостійно орієнтуватися у складному соціокультурному просторі, формуючи власну, унікальну систему художніх цінностей.

Незважаючи на певні кризові явища й специфічні суперечності в країні, сучасне суспільство усвідомлює потребу у відбудові, реконструкції та відродженні декоративно-прикладного мистецтва через освіту підрастаючого покоління – майбутнього нації.

Не має сумнівів у тому, що розвиток художньої освіти в Україні залежить від компетентності й готовності її представників до художньої активності, яка в значній мірі зумовлюється їхньою ментальністю, духовністю, вмотивованістю. Тому, важливу роль у підготовці вчителів

образотворчого мистецтва відіграє пошук шляхів удосконалення змісту, методів і форм викладання декоративно-прикладного мистецтва, розвитку художнього світосприйняття й здатностей майбутніх учителів в системі університетської освіти.

Слід зазначити, що деякі питання, пов'язані з організацією навчання декоративно-прикладного мистецтва у вітчизняній освіті наприкінці XIX на початку XX століть знаходили відображення в історичних дослідженнях О. Коновалової, Л. Борщенко, С. Рашидовой, О. Шкільної, З. Мацишиной та інших, зокрема з історії ремісництва, до яких відносяться праці з історії розвитку мистецьких промислів та народних ремесел тощо. До таких відносяться дисертаційні роботи та монографії, а також статті в наукових виданнях різного часу: А. Балкіної, Л. Додонової, М. Золотової, О. Попик, Г. Рослякової, О. Удод, Р. Шмагайло та ін.

Окремі дослідники (О. Смирнова, З. Резніченко, та інші) значу увагу приділяли науково-педагогічним студіюванням з теорії та методики мистецької освіти, зокрема й за окремими видами декоративно-прикладного мистецтва, таких як художній текстиль: гобелен і батик (А. Уварова, Т. Пиченюк та інші).

Розвитку творчої думки студентів у процесі опанування змісту дисципліни художнього й декоративного спрямування присвячували дисертаційні роботи Т. Беркаш, С. Данилушкина, М. Семенова, Р. Коробко, С. Зінченко, Т. Стрительевич, Т. Мала, А. Трошкін, В. Прусак та інші. Вивченням педагогічних аспектів розвитку художніх здібностей студентів у сфері декоративно-прикладного мистецтва, займалися такі вчені, як О. Опалюк, М. Пічкур, О. Поліщук, Н. Кузан, Т. Сиротенко, В. Алексеева, В. Вороніна та інші.

Таким чином, на основі вищевикладеного можна сказати, що значна роль у процесі розбудови і відродження художньої освіти належить творчої інтелігенції та молоді, яку потрібно заохочувати до творчого ставлення до своєї професійної діяльності, до глибшого вивчення історичної та мистецької спадщини; придбання високого рівня загальної культури, освіченості та втіленні високих ідеалів у своїй творчості, таким чином, формуючи нове художнє обличчя сучасного суспільства.

Незважаючи на те, що є чимало досліджень в галузі навчання декоративно-прикладному мистецтву, історико-педагогічні витоки цього процесу залишаються ще недостатньо вивченими, що й зумовлює вибір теми статті.

Мета дослідження полягає у вивченні історико-педагогічних умов та процесу організації навчання декоративно-прикладному мистецтву на Катеринославщині у другій половині XIX на початку XX століття та визначення її впливу на систему підготовки майбутніх вчителів засобами декоративно-прикладного мистецтва у вищих навчальних закладах.

Хронологічні рамки роботи охоплюють другу половину XIX початок XX ст. Нижня хронологічна межа обумовлена результатами проведення Земської реформи 1864 р., активним розвитком промисловості у Російській імперії, інтенсивного формування підприємницького прошарку та його активному впливу на організацію народної освіти України засобами декоративно-прикладного мистецтва. Верхня хронологічна межа – революція 1917 р., після якої утвердився новий соціально-економічний лад з новим формуванням системи освіти.

Територіальні межі дослідження. До складу Російської імперії у вказаний період відносились вісім українських губерній. Найбільшу увагу зосереджено на організації навчання декоративно-прикладному мистецтву у таких великих торгово-промислових центрах України, як Одеса, Катеринослав, Луганск, Павлоград, Новомосковск, Бахмут та ін. у регіонах, тісно пов'язаних з підприємницькою діяльністю найвідоміших промисловців та майстрів декоративно-прикладного мистецтва.

З приводу змін в освіті, які відбулися після Земської реформи Н. Гуркіної у навчальному посібнику «Історія освіти в Росії (X-XX століття)» зазначає, що «60-е-70-е роки XIX ст. займають особливе місце в історії Росії. Реформи Олександра II дійсно принесли великі зміни у всі сфери життя, нехай і не скасувавши самодержавний лад, а тільки модернізувавши його. Перетворення в господарсько-економічному ладі, зміни соціального і духовного вигляду населення, зростання культурних потреб створювали нові умови для розвитку освіти і ставили перед нею більш високі і різноманітні завдання [3].

Скасування кріпосного права спричинило ряд суттєвих змін в економіці та системі управління. Селяни, більше не прив'язані до поміщика, могли вільно пересуватися, створювати свої господарства і брати участь у суспільному житті. Для того, щоб нова економічна система розвивалася більш активно і ефективно, необхідно було створити таку систему управління, яка б відповідала місцевим потребам і була наближена до економічних реалій регіону. Раніше ж регіони отримували накази з центру, часто були занадто віддалені від реального стану справ. Тобто, реформа повинна була задовольнити дві основних вимоги дійсності: поліпшити місцеве господарство і дати результат запиту на самоврядування, задовольнивши потребу суспільства.

Оцінка проведеної земської реформи, трактується й оцінюється науковцями досить неоднозначно. Оказав значний вплив на економіку, земська реформа мала деякі вади та суперечності. Причина цього – прагнення поєднати протилежні принципи і взаємовиключні тенденції. Тим не менш, громадяни та прихильники конституційного ладу, сприймали цю реформу як зародження демократичного ладу і активно підтримували створення земств. «Положення» про земство, на думку сучасного дослідника В. Захарової, стало компромісним документом, який все таки мав велике значення у формуванні нових демократичних форм управління державою на довгі роки [6].

У своєму довідково-навчальному посібнику «Історія освіти в Росії (X-XX століття)» Н. Гуркіна пише, що: «Відмінною рисою середини століття стало виникнення широкого суспільно-педагогічного руху. Питання освіти і виховання обговорювалися у пресі, у тому числі в тих, що з'явилися наприкінці 50-х – початку 60-х рр. у педагогічних журналах, громадськість брала активну участь у поширенні освіти серед народу. Початок обговоренню питань освіти було покладено статтею Н. Пирогова «Питання життя», опублікованій в «Морському збірнику». Вчений критикував стану школу і ранню утилітарно-професійну освіту, ратував за розвиток загальної освіти – як основи професійної [3].

Цю думку про широке обговорення педагогічного руху підтверджує дослідник С. Липник. «Всі матеріали і проекти, пов'язані з реформою школи, були опубліковані в пресі і широко обговорювалися педагогічною громадськістю, в університетах, на педагогічних радах гімназій та окремими фахівцями». Розгорнулися дискусії у Вченому комітеті, в який входили видатні вчені-педагоги Н. Вишнеградський, А. Воронов, П. Чебышев, І. Срезневський та ін. Вони висловлювали різні точки зору на реформу школи. Не було єдності при обговоренні матеріалів і в Державній раді. Одні вважали, що достатньо семирічного терміну навчання, інші відстоювали восьмирічне навчання. Врешті-решт, був визнаний достатнім семирічний термін. Особливо багато розбіжностей було з приводу змісту освіти. Одні наполягали на класичному характері гімназії, інші стояли за поділ гімназії на дві групи: одна – з класичним, інша – з реальним ухилом. Крім того, велися міжвідомчі переговори між Міністерством народної освіти та Міністерством фінансів, яке прагнуло урізати бюджетні асигнування на гімназії. Всі матеріали обговорень у вигляді шеститомника були опубліковані в 1862 р. під назвою «Зауваження на проект статуту загальноосвітніх навчальних закладів і на проект загального плану пристрою народних училищ» [8].

Земська реформа справедливо вважається однією з найважливіших подій в історії Росії 60-70-х роках XIX ст. Це був початок активного руху в народну освіту і модернізація всіх сторін життя країни, яка активно і цілеспрямовано впливала на художню сферу. Земськими установами вже були сформовані основні напрямки цієї діяльності, принципи, форми і методи освіти дітей і дорослих, чоловіків і жінок та визначено терміни та джерела фінансування. Таким чином, багато ідей, які були закладені в проекті до статуту про народну освіту, носили прогресивний характер, незважаючи на певні недоліки, які супроводжували цей прогресивний процес.

Список використаної літератури

1. Военно-статистическое обозрение Российской Империи. Издаваемое по Высочайшему повелению при 1-м отделении Департамента Генерального Штаба. Т. XI. Ч. 4. Екатеринбург

губерния. Санкт-Петербург. В типографии Департамента Генерального Штаба. **2. Грейг О. И.** Красная фурия, или как Надежда Крупская отомстила обидчикам / О. И. Грейг. – Москва: Алгоритм-книга, 2008. – 384 с. **3. Гуркина Н. К.** Г24 История образования в России (X–XX века): Учеб. пособие / Н. К. Гуркина. СПбГУАП. Санкт-Петербург, 2001. – 64 с. **4. Добрянський І. А.,** Постолатій В. В. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти в Україні (кінець XIX – початок XX ст.). / І. А. Добрянський. – Кіровоград, 1998. – 143 с. **5. Енциклопедія українознавства.** – Львів, 1996. – Т. 6. – 1996. – 2399 с. **6. Захарова І. В.** Роль земств у розвитку народної освіти в Україні (1864–1917 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. істор. наук / І. В. Захарова. – Черкаси, 2002. – 165 с. **7. Краткий** историко-статистический обзор Катеринославской гимназии и подчиненных ей учебных заведений. – Одесса: Тип. Францова и Нитче, 1856.– 327 с. **8. Липник В. Н.** Школьная реформа в России «Образование» / В. Н. Липник. – Москва : «Прогресс», Отпечатано в ФГУП «Щербинская типография, 2003. – 87 с.

Касьян Т. К. Організація навчання декоративно-прикладному мистецтву на Катеринославщині у другій половині XIX – на початку XX ст., як педагогічна проблема

У статті розглянуто соціокультурні передумови розвитку навчання декоративно-прикладному мистецтву після прийняття земської реформи в 1864 р. XIX ст. й включення його окремих складників до програм навчання в закладах освіти різних типів. Декоративно-прикладне мистецтво як основа для розуміння витоків національних декоративно-прикладних традицій, які впливають на сучасну художню освіту і сприяють формуванню нової парадигми в розвитку творчих здібностей молоді.

Ключові слова: навчання, декоративно-прикладне мистецтво, Катеринославщина, освіта, земська реформа.

Касьян Т. К. Организация обучения декоративно-прикладному искусству на Екатеринославщине во второй половине XIX – начале XX веков

В статье рассмотрены социокультурные условия развития обучения декоративно-прикладному искусству после принятия земской реформы в 1864 г. XIX ст. и включения его отдельных составляющих в программы обучения в учебных заведениях разных типов. Декоративно-прикладное искусство как основа для понимания истоков национальных декоративно-прикладных традиций, которые влияют на современную художественную образование и способствуют формированию новой парадигмы в развитии творческих способностей молодежи.

Ключевые слова: обучение, декоративно-прикладное искусство, Екатеринославщина, образование, земская реформа.

Kasyan T. K. Organizing training of decorative and applied art on Ekaterinoslavski in the second half of XIX – beginning of Chukov

The article considers the socio-cultural conditions of development of education, decorative arts after the adoption of the Zemstvo reform in 1864 XIX century and inclusion of the individual components of the programs of study at educational institutions of various types. Arts and crafts as a basis for understanding the origins of decorative and applied national traditions that influence contemporary art education and promote the formation of a new paradigm in the development of creative abilities of young people. Beginning active movement in public education and modernization of all spheres of life, actively and purposefully influence the artistic sphere. Local self-government has been formed the main areas of activity, principles, forms and methods of education for children and adults, men and women and have determined the timing and sources of funding.

Key words: training, decorative and applied art, Ekaterinoslavskiy, education, land reform.

Стаття надійшла до редакції 07.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лодатко Є. О

УДК 37.014.523(477)''192/193''

О. І. Мальцева

**АНТИРЕЛІГІЙНА ПРОПАГАНДА В ШКОЛАХ РАДЯНСЬКОЇ
УКРАЇНИ (20 – 30-ті роки ХХ століття)**

Україна на сучасному етапі є полірелігійною державою. Згідно з офіційною статистикою, релігійне життя в Україні представлене 55 віросповідними напрямками, в межах яких діють майже 34 тис. релігійних організацій. Тому церква, відділена на законодавчому рівні від держави, має великий вплив на суспільство. За таких умов актуальним є питання релігійного виховання дітей та молоді.

У процесі релігійного виховання (за А. Мудриком) віруючим цілеспрямовано і планомірно навіюють світогляд, світосприйняття, норми взаємовідносин і поведінки, які відповідають віроученню певної конфесії.

Проте, у 20 – 30-х роках ХХ століття одним з найбільш важливих напрямків роботи школи, на думку керівників радянської освіти, була антирелігійна пропаганда. Пояснення цьому факту досить просте. Нове комуністичне виховання, так само як і релігія, цілеспрямовано формувало світогляд та норми поведінки. А тому в релігійних вченнях

більшовицька влада вбачала конкурента у справі маніпулювання свідомістю народних мас.

Несумісність релігійного світогляду з державною ідеологією і масштабні перетворення в економіці підштовхували владні органи до посиленої ідеологічної обробки населення. А кращим місцем для формування атеїстичних переконань була школа, як найважливіший соціальний інститут, який мав у своєму розпорядженні всі необхідні виховні та освітні засоби та інструменти. Тому за допомогою антирелігійного виховання школярів влада розраховувала змінити світогляд не тільки дітей, а й дорослого населення.

Аналізуючи наукові доробки, які стосуються проблем релігійного та антирелігійного виховання, ми дійшли висновку, що якщо перший напрямок є досить репрезентованим у сучасних дослідженнях (І. Зверева, Л. Коваль, А. Мудрик, Н. Сейко, С. Хлеб'юк та інші), то другий – фактично залишився поза увагою науковців. Проблеми державно-церковних відношень досліджували Л. Бабенко, О. Ігнатуша, А. Киридон, В. Пашенко. Сучасну оцінку антирелігійної кампанії в радянській освіті (за матеріалами педагогічної періодики 20-х років ХХ століття) дає в своїй науковій статті В. Калабська.

Мета нашої статті – розглянути форми, методи та засоби антирелігійної пропаганди у школах УРСР в 20 – 30-ті роки ХХ століття.

Атеїзм, що пропагували більшовики, негативно сприймався поколіннями, які виховувались на ідеях православ'я. Простіше було переконати дітей та молодь, зробивши з них «хрестоносців» нового ладу. Те, що діти є найкращим матеріалом для антирелігійної боротьби, відверто висловлюється один з учителів: «Не легко переконати дорослу людину з застиглими, цілком сформованими думками та ще іноді й так-сяк озброєну стараннями «спеців од богословія», переконати її в тому, в що вона звикла, в що їй легко хочеться вірити. На все в неї є готові стереотипні відповіді, від неї відскакують, як від кам'яної стіни, ваші слова. Інша справа діти, зокрема школярі» [1, с. 27].

Знищення релігійної освіти в 1917-1929 рр. в радянській школі здійснювалося в три етапи:

- 1) вилучення Закону Божого і вигнання законовчителів зі шкіл (1917-1920 рр.);
- 2) «безрелігійне» виховання (середина 1920-х рр.);
- 3) перехід до антирелігійного виховання та освіти (1927-1929 рр.).

До революції Закон Божий, як навчальна дисципліна, викладався в початкових, середніх, частково вищих навчальних закладах. Мав на меті навчати молодь основ релігії і правил християнської моралі, подавати відомості про службу Богу.

У зміст Закону Божого в нижчих школах входив катехізис, церковні молитви, священна історія. Вчителі, які були виховані на традиціях минулого, відстоювали право викладання Закону Божого у школі, адже вважали, що:

– цей предмет обов'язковий для народної школи (релігійна свідомість і релігійна віра завжди була властива людству, тому широкі народні маси не можуть відмовитися від релігії);

– діти залишаються без моралі та морального виховання;

– якщо усунути Закон Божий і відмовитися від Церкви з її богослужбовими обрядами, святами, співами, легендами, то цим виженемо прекрасне із світу уяви дитини [2].

Антирелігійне виховання в 1920-ті рр. організовувалося за аналогією з релігійним вихованням, але ставило прямо протилежні цілі й визначало інші рубежі. Якщо у вивченні Закону Божого наводилися докази і підтвердження догматів і членів Символу Віри, то в антирелігійному вихованні вони спростовувалися і викривалися. Антирелігійне виховання витісняло собою колишнє релігійне виховання і заміняло його новим матеріалом, який заперечує виховне значення і зміст православного Закону Божого.

На відміну від дореволюційного Закону Божого антирелігійне виховання в 1920-ті рр. не зосереджується в окремій навчальній дисципліні, не мало чіткої структури та розподілялося по окремих напрямках шляхом різноманітних форм і прийомів педагогічного впливу в антирелігійному ключі, і головне, через наповнення навчальних курсів (комплексів, навчальних дисциплін) протилежним і негативним по відношенню до релігії змістом. Кардинальний перегляд змісту навчальних дисциплін був по справжньому революційним у шкільній політиці 1920-х рр., в корені змінивши погляд як на саму навчальну дисципліну, так і на її місце і роль в системі шкільного викладання.

Більшою мірою зміни торкнулися гуманітарних дисциплін, найбільш наближених до релігійних інтерпретацій явищ життя – історії, суспільствознавства, літератури, мови. З програм цих дисциплін вирізувалася релігійна основа.

Антирелігійна пропаганда червоною лінією проходила через усі навчальні програми, убиваючи атеїзм у дитячі голови. Мали місце випадки, коли в підручниках з літератури в класичних творах викидали всі слова і, навіть, цілі речення, де мова йшла про релігію та церкву.

Численні приклади негативних згадок і характеристик церкви (самодержавства, монастирів, священників): церква – гонитель розкольників і еретиків; опора ідеології кріпосництва; знаряддя залякування та обману трудящого народу (через відкриття мошей, явленні ікони, відлучення від церкви, накладення анафеми); знаряддя розпалювання національної ворожнечі (антисемітизм, шовінізм, єврейські погроми, чорносотенний рух); знаряддя капіталізму (звернення іновірців до православ'я, боротьба з визвольним рухом); знаряддя зради інтересам народу в реформі 1861 р.; інструмент насадження релігійного виховання в старих школах.

Нові навчальні програми провокували конфлікт школи з релігійною сім'єю, викликали негативну реакцію населення на зміст шкільної освіти.

У числі антирелігійних заходів у школах влаштовувалися тимчасові антирелігійні куточки, в яких розкривалися кілька тем, згуртованих у відділи («новий побут», «праця», «жінка і радянська влада», і т.д.).

В антирелігійному напрямкові своєї діяльності школи спиралися на дитячі гуртки «Молодих безвірників». У 1929 році, за даними з Луганщини, такі товариства діяли в школах Луганська, Краснодона, Олександрівки, Довжанки, Ровеньок та Кадіївки. Подібна ситуація спостерігалася і в інших регіонах республіки. Ці осередки, що згуртовували в основному дітей та підлітків, були однією з структурних ланок всесоюзної організації – Спілка безбожників.

11-15 червня 1929 року в Москві відбувся II з'їзд Спілки безбожників, на якому було прийнято історичне рішення про перейменування організації в Союз войовничих безбожників (СВБ).

Був розроблений план «безбожної п'ятирічки», що передбачав декілька етапів:

- 1932–1933 рр. – закриття всіх церков, монастирів, молитовних будинків;
- 1933–1934 рр. – зникнення релігійного світогляду, який міг виростати з виховання в родині й літератури;
- 1934–1935 рр. – вся держава (і особливо молодь), мала бути охоплена антирелігійною пропагандою;
- 1935–1936 рр. – в Радянському Союзі не повинно було залишитись жодного священнослужителя;
- до 1937 року планувалось викоринити релігію «з самих потаємних місць» [3, с. 634].

У першу чергу, осередки молодих атеїстів виникали в промислових центрах та на рудниках. Складніше було створювати їх на селі, де традиції православ'я трималися на міцному фундаменті сільського консерватизму. Доволі часто траплялися випадки, коли сільські вчителі в школі проводили бесіди на антирелігійні теми, виконуючи свої зобов'язання перед державною владою, а поза шкільними стінами відвідували церковні служби, дотримувалися релігійних свят, тримали вдома ікони тощо.

У роботі з батьками «Молоді безвірники» використовували різноманітні методи роботи, наприклад, такі як: розмови на антирелігійні теми, агітація серед дорослих за закриття церков, зняття дзвонів та їх переплавку для потреб індустріалізації країни, переключення уваги дорослих з церковних служб на відпочинок у клубах або театрах, організація антирелігійних вистав та вечорів.

С. Сірополко у своїй роботі «Історія освіти в Україні» говорить про потік антирелігійної літератури, що поширювався серед дітей та підлітків. У покажчику «Антирелігійна література» список книг, що було видано в Україні в 1925 – 1928 роках, зайняв 175 сторінок [4, с. 692].

За підтримки Народного Комісаріату Освіти України в загальноосвітніх школах була проведена кампанія за перенесення

вихідного дня з неділі на інший день тижня, щоб діти не мали змоги ходити до церкви, та проведення шкільних занять у релігійні свята. Як результат, недільні та святкові служби стали втрачати елемент святковості, і спочатку діти, а потім і дорослі все рідше відвідували їх.

Усе це поступово змінювало старі сімейні традиції, привчало до нових революційних свят. Наприклад, у 3-й вінницькій школі ім. М. Вінчевського вчителі поставили перед дітьми завдання прикрашати свої домівки до річниці Жовтня. Перші два роки більшість матерів ставилася до цієї ідеї пасивно, лише посміхаючись, а деякі відверто висловлювали свій протест, сердилися й лайали дітей та школу. Але поступово й вони стали допомагати і навіть радитися з учителями, яке нове вбрання пошити дітям до свята [5, с. 51].

Безумовно, що ядром осередків Юних безвірників були піонери. У планах роботи піонерських загонів значилося, що кожен піонер має залучити одного неорганізованого до лав безвірників. Крім цього, були й інші завдання: агітувати батьків за вихід з релігійних громад, поширення антирелігійної літератури, агітація за перейменування сіл і вулиць з релігійними назвами на революційні, збір коштів на літак і тракторну колону «Безвірник», облаштування куточка безвірника в себе вдома тощо.

Під впливом шкільної антирелігійної агітації учні створювали в себе вдома куточки Леніна. Спочатку портрети більшовицького вождя висіли поряд з іконами, а з часом майже зовсім витіснили їх.

28 квітня 1938 року Центральна Рада Спілки Войовничих Безвірників СРСР, якій підпорядковувалися й осередки Юних безвірників, прийняла основні положення про організацію позашкільної антирелігійної роботи в школі.

Окреме положення цього документа визначало, що «однією з найважливіших ділянок позашкільної антирелігійної роботи школи є антирелігійна пропаганда серед батьків і учнів» та перераховувалися її основні форми. До них належали: пропаганда й поширення (у тому числі силами учнів) антирелігійної літератури серед батьків; проведення учнями бесід та читання літератури на антирелігійні теми перед батьківською аудиторією; індивідуальні бесіди вчителів з окремими батьками; антирелігійні гуртки для батьківського активу; антирелігійні вистави й антирелігійні екскурсії до музеїв; організація антирелігійних виставок у школі [6, с. 16].

Результатом антирелігійного виховання і антирелігійних кампаній, збору та спалення ікон і т.п. стали роздвоєність свідомості у багатьох школярів, конфлікт радянської системи освіти з релігійною сім'єю, що призводило до моральної драми, яка іноді закінчувалася трагічно або не знаходила свого вирішення протягом життя дорослої людини, формувала схильність до нещирості, лицемірства, закритості.

Негативний з точки зору духовно-морального розвитку особистості досвід – теж досвід. Уроки його повинні бути враховані в ході

«модернізації» вітчизняної системи освіти та виховання на сучасному етапі державотворення України.

Список використаної літератури

1. Сергучов О. Релігійні і антирелігійні погляди наших дітей / О. Сергучов // Шлях освіти. – 1929. – Ч. 3. – С. 26 – 29. **2. Калабська В.** Сучасна оцінка антирелігійної компанії в освіті радянської України (за матеріалами педагогічної періодики 20-х років ХХ ст.) / В. Калабська // Збірник наукових праць. – 2012. – Ч. 3. – С. 96 – 102. **3. Євсєєва Т.** «Безбожна п'ятирічка». Діяльність Спілки воєвничих безвірників / Т. Євсєєва // Голод 1932–1933 років в Україні: Причини та наслідки / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. – К. : Наук. думка, 2003. – 888 с. **4. Сірополко.** Історія освіти в Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – 912 с. **5. Ремінник Е.** Суспільно корисна праця школи / Е. Ремінник // Рад. освіта. – 1928. – № 12. – С. 48 – 55. **6. Основні** положення про організацію позашкільної антирелігійної роботи в школі // Збірник наказів Народного Комісаріату освіти. – 1938. – № 29. – С. 15 – 16.

Мальцева О. І. Антирелігійна пропаганда в школах радянської України (20 – 30-ті роки ХХ століття)

У статті на основі аналізу наукових праць, архівних матеріалів та періодичних видань, проаналізовано форми, методи та засоби антирелігійної пропаганди у школах УРСР в 20 – 30-х роках ХХ століття.

Встановлено, що атеїзм насаджувався школярам шляхом наповнення антирелігійним змістом програм всіх навчальних дисциплін, а особливо – гуманітарних (історії, суспільствознавства, літератури, мови). У школах облаштовувалися тимчасові антирелігійні куточки. З'ясували, в антирелігійному напрямкові своєї діяльності школи спиралися на дитячі гуртки «Молодих безвірників». Антирелігійна пропаганда спрямовувалася не лише на дітей, але і на їх батьків через такі методи роботи, як: розмови на антирелігійні теми, агітація серед дорослих за закриття церков, зняття дзвонів та їх переплавку для потреб індустріалізації країни, переключення уваги дорослих з церковних служб на відпочинок у клубах або театрах, організація антирелігійних вистав та вечорів.

Ключові слова: атеїзм, антирелігійна пропаганда, школа, сім'я, Молоді безвірники.

Мальцева О. И. Антирелигиозная пропаганда в школах советской Украины (20 – 30-е годы XX века)

В статье на основе анализа научных работ, архивных материалов и периодических изданий, проанализированы формы, методы и средства антирелигиозной пропаганды в школах УССР в 20-30-х годах XX века.

Установлено, що атеизм насаждався школьникам путем наполнения антирелигиозным содержанием программ всех учебных дисциплин, а особенно – гуманитарных (истории, обществоведения, литературы, языка). В школах обустроивались временные антирелигиозные уголки. Выяснили, что в антирелигиозном направлении своей деятельности школы опирались на детские кружки «Молодых безбожников». Антирелигиозная пропаганда была направлена не только на детей, но и на их родителей. Использовались такие методы работы как: беседы на антирелигиозные темы, агитация среди взрослых закрытия церквей, снятие колоколов и их переплавка для нужд индустриализации страны, переключение внимания взрослых из церковных служб на отдых в клубах или театрах, организация антирелигиозных спектаклей и вечеров.

Ключевые слова: атеизм, антирелигиозная пропаганда, школа, семья, Молодые безбожники.

Mal'tseva O. I. Anti-religious propaganda in schools Soviet Ukraine (20-30 years of the twentieth century)

On the basis of analysis of scientific publications, archival materials, periodicals, analyzes the forms, methods and means of anti-religious propaganda in schools USSR in 20 – 30 years of the twentieth century.

Established that propagated atheism students by filling anti-religious content of programs of academic disciplines, and especially – the humanities (history, social studies, literature, language). In secondary schools was conducted campaign for the transfer of the day on Sunday for another day of the week, the children were unable to go to church, and of their school in religious festivals.

The schools created provisional anti-religious corners. Found to anti-religious in its activities based on school children's clubs «Young bezvirnykiv». Anti-religious propaganda was directed not only to children but also their parents through such methods work as anti-religious conversation on topics agitation in adults for closing churches, and their removal bells melted down for the needs of industrialization, switching attention from adult church services on vacation in clubs or theaters, anti-religious organization plays and parties.

The result of anti-religious and anti-religious education campaigns, data collection and incineration icons, etc. duality consciousness were many students, the conflict of the Soviet system of education with a religious family, which led to the moral drama that sometimes ended in tragedy or found their solution during adult life, shaped tendency to insincerity, hypocrisy, secrecy.

Key words: atheism, anti-religious propaganda, school, family, Young bezvirnyky.

Стаття надійшла до редакції 19.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.011:331.54-055.2

Н. В. Маркова

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ

Внесок, який суспільство робить у розвиток особистості, залежить від її статі. Сьогодні є очевидним, що якість професійної діяльності, самооцінка людини напряму залежить від самопочуття людини у сфері взаємин між статями, від гендерної ідентифікації особистості, від засвоєння і реалізації в поведінці гендерних стереотипів. І в жінки, і в чоловіка формуються специфічні гендерні структури особистості, або гендерні компоненти ідентичності, що природньо визначають процеси самореалізації. Конкретні умови буття людей визначають особливості їх свідомості, а, отже, специфіку їх ставлення до навколишньої дійсності та систему цінностей. Переорієнтація сучасного суспільства, його соціальної політики актуалізує гендерні аспекти освіти, зокрема, й у підготовці вчителів.

Отже, метою гендерного підходу в освіті виступає деконструкція традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі, осмислення й створення умов для максимальної самореалізації й розкриття здібностей чоловіка і жінки у процесі педагогічної взаємодії. Тому у професійній діяльності сучасного українського педагога врахування гендерних аспектів, що передбачає включення гендерної компоненти в усі складові навчального процесу.

За останнє десятиріччя в українській педагогічній науці зросла зацікавленість у дослідженні гендерного аспекту освітнього простору. Насамперед це пов'язано з підвищенням самосвідомості та активізацією жіночого руху на теренах незалежної України.

Гендерні тенденції сучасної освіти узагальнили у своїх дослідженнях О. Гречишкіна, А. Гречишкіна, Т. Пулькіна, О. Кікінежді, В. Кравець, В. Приходько, С. Юдіна та ін.

Метою цього дослідження є аналіз гендерних аспектів педагогічної професії. Основним завданням статті є розгляд специфіки професійної діяльності педагога з врахуванням його гендеру.

Характерною рисою сучасної гуманітарної освіти в Україні є спроба введення у вищі навчальні заклади гендерної педагогіки, яка є новим актуальним і перспективним напрямом у соціальних науках, зокрема у філософії освіти. Серед питань прав дитини, моніторингу рівня і якості освіти, навчальних планів, форм і методів навчання, полікультурності, взаємодії «викладач-студент», питання статі стало досить значущим для сучасної філософії освіти, яка підтримує загальну тенденцію на особистісно-зорієнтовану освіту.

Протягом останнього століття філософія освіти зазнала значного інтелектуального впливу з боку фемінізму, завдяки якому розширилися

можливості для загальної освіти жінок, була затверджена система вищої жіночої освіти, отримані доступи до нових професій, відбулося подолання гендерної асиметрії та створення умов для самореалізації особистісного потенціалу жінок у світі. Саме під впливом феміністського руху зародилися гендерні дослідження, що стали галуззю міждисциплінарних підходів, отримали свою термінологію, предмет і об'єкт дослідження.

Професійний розвиток педагогів перебуває у безпосередньому зв'язку з проблемами гендерної диференціації. Останню зазвичай трактують як «спосіб соціальної класифікації суспільства, за якого враховуються біологічні й соціальні відмінності між жінками і чоловіками, наділені різним соціальним значенням» [1, с. 84].

Сучасність ставить питання перед світовим суспільством стосовно місця гендерних диференціацій у процесі професійного розвитку педагогів. У багатьох частинах світу, особливо в країнах, які стикаються зі структурними змінами в галузі освіти та зменшенням фінансування освітніх послуг, сьогодні спостерігається збільшення інтересу до викладацького складу, особливо з позиції оптимізації його розвитку.

Практика розподілу гендерних позицій під час вибору педагогічної спеціальності ілюструє повсюдний процес фемінізації освіти. Вивчення проблеми гендерного співвідношення педагогів у навчальних закладах підіймає на поверхню такі аспекти: тривалість перебування чоловіків і жінок на певних посадах; різниця мотивації викладацької діяльності; значення розташування місця роботи або навчання для чоловіків і жінок; можливість кар'єрного зростання та отримання винагороди за певні досягнення тощо. Світовий та вітчизняний досвід ілюструє наявність суто індивідуального вирішення деяких із зазначених вище гендерних аспектів, але більшість із них є загальними для багатьох країн.

Загальновідомо, що викладання є професією, яка забезпечує роботою багато жінок і чоловіків у всьому світі. Згідно зі статистикою гендерного розподілу педагогів у різних країнах, яку узагальнено К. Гейнор у дослідженні «Ресурси, умови та професійний розвиток вчителів-жінок», науковці виділяють різні аспекти щодо статусу жінок в освітній діяльності:

- *викладання – це професія, яка приваблює перш за все жінок.* У багатьох країнах світу спостерігається тенденція до зростання кількості жінок у сфері педагогічної діяльності. Це вважається показником її економічної непривабливості для чоловіків, які обирають більш оплачувані професії;

- *країни, де зареєстровано низький процент участі жінок у педагогічній діяльності, характеризуються високим рівнем безробіття та входять до списку таких, що розвиваються;*

- *чоловіки та жінки-педагоги нерівномірно представлені на різних освітніх рівнях.* Майже у всіх країнах жінки займають нижчі рівні освітньої системи, тоді як значна кількість чоловіків працюють у вищих навчальних закладах.

Вищезазначене дозволяє констатувати, що жінки зокрема педагогіки-практики та науковці-освітянки, сконцентровані переважно на нижньому рівні освітньої системи.

На останньому було наголошено ще на початку 80-х років ХХ століття в повідомленні Міжнародного Офісу Праці (International Labour Office), де зазначено, що незважаючи на присутність жінок у великій кількості, вони сконцентровані переважно внизу освітніх сходів. Це наводить на думку про поширену дискримінацію у практиці просунення їх службовими сходами [4, с. 22].

На думку деяких дослідників, такий гендерний розподіл між педагогами не випадковий і має психофізіологічне підґрунтя, що підтверджується функцією жінки, якою її нагородила природа, а саме піклування про дітей.

Крім того стереотипи, які склалися в суспільстві, підштовхують дівчат до виконання відповідної соціальної ролі. Так, сім'я навчає дівчинку виконувати ролі матері та хазяйки дому, школа готує до вибору суто жіночої професії, засоби масової інформації та художня література створюють певні жіночі образи та ідеали, фольклор ознайомлює із традиційною роллю та місцем жінки в суспільстві, тощо [3, с. 42].

Гендерні перекося проявляються і в участі чоловіків та жінок у викладанні різних навчальних предметів. Жінки-педагоги значно менше представлені в галузі математики, фізики та деяких технічних дисциплінах (столярство, будівництво, технічне проектування, машинобудівництво, креслення, комп'ютерні технології, програмування тощо). Водночас вони домінують у викладанні гуманітарних дисциплін, домоводства, секретарської справи, предметів мистецького напрямку. Дослідники (Р. Міна, К. Лінч та ін.) зауважують, що подібна ситуація є наслідком вибору навчальних предметів у середній школі, коли процентне співвідношення кількості дівчаток у технічних школах та математичних класах становить 10% від загальної кількості учнів і зберігається протягом навчання майбутніх педагогів у вищих спеціалізованих навчальних закладах.

Слід також висвітлити ще одну особливість гендерних відмінностей, про яку йдеться у працях К. Гейнор, С. Малфаді і яка має місце у практиці роботи педагогів більшості країн світу, зокрема в Центральній Америці, Бразилії та ін., – це часткова зайнятість жінок-педагогів. Сучасність надає чоловікам і жінкам рівні права у поєднанні роботи та домашніх обов'язків. Водночас на практиці домогосподарство (догляд за чоловіком, дітьми, обслуговування членів родини, підтримання житла тощо) та виховання власних дітей традиційно залишається прерогативою жінок. Тому дуже часто вони вимушені працювати на неповну ставку. Наслідки цього проявляються в низькій оплаті праці, недостатньому рівні професійної компетентності та мотивації професійного зростання. Як правило, такі працівники мають тимчасові посади, недостатній авторитет у педагогічному колективі.

Що стосується керівництва навчальних закладів, то дослідники С. Малфада, С. Перез, Е. Тейлор, А. Хопкінс у всьому світі спостерігають значно більшу кількість керівників-жінок на початковій ланці освіти, тоді як чоловіки представлені переважно у керівництві середніми і вищими навчальними закладами. Подібна ситуація викликала негативні відгуки Л. Девіса та К. Гунавардена, які вимушені констатувати неврахування педагогічними інститутами та університетами гендерної різниці під час навчання студентів та підтримання ними стереотипу, що адміністративні посади повинні займати лише чоловіки.

Науковці також зазначають, що в усьому світі ситуація гендерного розподілу післядипломного навчання мало чим відрізняється від позиції вищих навчальних закладів. Не викликає сумніву той факт, що виконання сімейних обов'язків обмежує вільний час жінок і створює певні труднощі для підвищення свого професійного рівня у позаробочий час. Тому можливість відвідувати курси підвищення кваліфікації за межами навчального закладу, а особливо в інших регіонах або країнах, є перевагою викладачів-чоловіків. До того ж більшість програм не враховує особливі жіночі потреби у балансуванні як репродуктивних, так і продуктивних ролей. У деяких країнах, наприклад у Південній Африці, вчителі повинні навчатися не менше восьми років, аби досягти наступного рівня кваліфікації. На практиці така стратегія дискримінує жінок-учителів та стримує їхній природний інстинкт створення сім'ї та народження дітей у репродуктивному віці [2, с. 32].

Слід зазначити, що згідно з рекомендаціями ЮНЕСКО щодо статусу вчителів необхідно знаходити можливості для подальшого навчання та професійного розвитку педагогів незалежно від їхньої гендерної приналежності та створювати умови для більш активної участі в цьому процесі жінок. Необхідно так спланувати час і тривалість подальшого навчання, щоб жінкам було зручно відвідувати курси підвищення кваліфікації. У будь-якому випадку врахування гендерних диференціацій протягом усього періоду професійного розвитку педагогів, зокрема в період роботи в навчальному закладі, є необхідною умовою для розвитку стратегічної спрямованості на рівність можливостей жінок і чоловіків у процесі професійного становлення.

У той же час С. Рожкова, Л. Ожигова, Л. Семенова та інші зазначають, що педагоги є носіями певних гендерних стереотипів, які впливають як на процес навчання, так і на процес власного професійного розвитку.

Зокрема, дослідження Л. Ожигової [1] дозволили виявити ряд психологічних проблем жінок у педагогічній професії:

- орієнтація на зовнішню позитивну оцінку приводить до залежності від оточуючих, тому будь-яке гендерне або професійне рішення жінка приймає несамостійно;
- проектуючи гендерне або професійне майбутнє, жінка переживає почуття тривоги через те, що не може зробити вибір (або дозволити собі зробити вибір) між сім'єю і кар'єрою;

- недостатня позитивна оцінка діяльності жінки формує в ній відчуття непотрібності й нереалізованості;
- вибираючи «міжособистісний» спосіб самоактуалізації, жінка «знецінює» інші форми власної реалізації або просто «не бачить» їх, знижуючи власну продуктивність у професії;
- постійне поєднання (або підпорядкування) професійної і гендерної ролі створює напругу й виснажує емоційні й фізичні ресурси жінки;
- орієнтуючись на зовнішню підтримку, але не очікуючи її, жінка починає виконувати чужі обов'язки, що веде до появи в неї почуття образи на навколишніх;
- у побуті й професійній практиці жінки суміщають інструментальні чоловічі й емоційні жіночі якості, але постійно контролюють прояв тих і інших, побоюючись одержати негативну зовнішню оцінку.

Розглядаючи особливості педагогічної культури вчителів – чоловіків і жінок, С.Рожкова виокремила гендерні розбіжності, які проявляються на рівні компетенцій.

Науковець вважає, що для вчителів-жінок характерним є таке: виконання традиційних гендерних ролей у сім'ї; досить широке коло соціально-культурних інтересів, причому знання можуть мати несистемний, поверховий характер; зміщення акцентів від професійної діяльності до особистих взаємин із колегами й умов праці; орієнтація на міжособистий спосіб самоактуалізації за рахунок інших форм реалізації свого потенціалу; більш яскраво виражена психологічна нестійкість і емоційна збудливість, розвиненіша комунікативна компетенція порівняно з чоловіками-колегами [1].

Водночас до особливостей педагогічної культури вчителів-чоловіків належать: відчуття внутрішнього конфлікту через невдоволення своїм соціальним станом, умовами праці, перспективами професійного росту й необхідністю виконання традиційних гендерних ролей у сім'ї; переважання значущості професійно-дослідницької компетенції у структурі педагогічної культури, через що володіння глибокими знаннями з певної дисципліни сприймається як основний показник професійної майстерності; націленість на трансляцію своєї життєвої позиції в умовах спільної з учнями діяльності, а не через «вербальну мораль»; дещо нижчий рівень толерантності в соціальному, особистому і міжкультурному плані; більш виражений консерватизм у гендерних і національних питаннях; схильність до дослідницької діяльності, ухвалення нестандартних рішень; менш розвинена комунікативна компетенція порівняно з жінками-колегами за рахунок переважання зорово-просторового сприйняття світу [5].

Вищезазначене підтверджує гендерну орієнтацію жінок на роль, яка їм соціально передбачена – турботу та опікування дітьми, домогосподарство. Чоловіки ж спрямовані на технічно-промислові види

діяльності та адміністративно-керівні посади, які передбачають більше економічних можливостей та кар'єрне зростання.

Ураховуючи той факт, що професійна діяльність особистості неодмінно пов'язана з її професійним розвитком, гендерні розбіжності, на нашу думку, неминуче проявлятимуться і стосовно надання педагогами пріоритетів тим чи іншим формам, методам і засобам професійного зростання. Тому всі вищезазначені аспекти гендерних диференціацій педагогів навчальних закладів різних освітніх рівнів, як доводить проведене дослідження, підкреслюють необхідність урахування соціальних і психофізіологічних особливостей чоловіків та жінок при загальному плануванні їхнього професійного розвитку. Це зокрема: розробка гендерної стратегії щодо залучення чоловіків до викладацької діяльності, зокрема і на початковій ланці освіти – збільшення кількості жінок, які викладатимуть технічні предмети; спрямування жінок-педагогів на оволодіння сучасними технічними засобами навчання; організація якомога більш ефективної системи неформальної та інформальної освіти педагогів передусім для жінок, які часто не мають змоги надовго покидати власні домівки. З цією метою реалізація вимоги провідних фахівців та науковців – навчання на роботі; матеріальне заохочення жінок, які прагнуть підвищувати власний професійний рівень; залучення педагогів, зокрема жінок, до короткотривалих, але частих (не менш ніж 1-2 рази на рік) курсів підвищення кваліфікації, конференцій, семінарів-практикумів, майстер-класів тощо; організація для педагогів-чоловіків, особливо тих, які працюють у початковій ланці освіти, додаткових курсів або консультацій із питань вікової психології, фізіології та педагогіки; створення атмосфери взаєморозуміння педагогами гендерних особливостей протилежної статі з метою ефективного впливу на особистісний розвиток вихованців; збільшення кількості жінок на керівних освітянських посадах; вивчення гендерних особливостей педагогів керівниками навчальних закладів задля створення дійової системи професійного розвитку в певному навчальному закладі тощо.

Ми припускаємо, що якщо в процесі педагогічної діяльності вдасться створити умови для виховання відносин між статями, вільних від жорстких стереотипів маскуліності й фемінінності в традиційному патріархатному змісті, то це може стати умовою виховання ними в майбутньому нової особистості з високими інтенціями відкритості й адаптивності до різних культур, пріоритетами толерантності й паритетної демократії у всіх сферах життя, необмеженими можливостями індивідуального життєвого вибору й самореалізації.

Отже, професійна діяльність педагога з врахуванням його гендеру передбачає необхідність використання у навчальному процесі спеціальних технологій та створення механізмів, які б враховували специфіку жіночої й чоловічої психології та наявність гендерного компонента в освіті. Одночасно із оновленою технологією навчання, важливим є формування соціокультурного середовища навчального

закладу, яке дозволяє гуманізувати освіту, гарантувати дотримання прав людини, задовольняти індивідуальні потреби суб'єктів освітнього процесу, враховуючи їх гендер.

Перспективними на часі, на нашу думку, розробка та впровадження системи підготовки вчителів різної статі до гендерної освіти й виховання в сучасній українській школі.

Список використаної літератури

1. Антологія гендерної теорії / Сост. Е. Гапова, А. Усманова – Мн. : ПроPILEI, 2000. – 384 с. **2. Бем С.** Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем. – М. : РОССПЭН, 2004. – 336 с. **3. Берн Ш.** Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с. **4. Чекалина А. А.** Гендерная психология : Учебное пособие / А. А. Чекалина. – М. : „Ось-89”, 2006. – 256 с. **5. Юдіна С. П.** Гендерні тенденції сучасної освіти в Україні / Нові технології навчання : Наук.-метод. зб. / С. П. Юдіна. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2004. – 243 с.

Маркова Н. В. Гендерні аспекти педагогічної професії

У статті аналізується специфіка професійної діяльності педагога з врахуванням його гендеру. Професійний розвиток педагогів перебуває у безпосередньому зв'язку з проблемами гендерної диференціації. Практика розподілу гендерних позицій під час вибору педагогічної спеціальності ілюструє повсюдний процес фемінізації освіти. Вивчення проблеми гендерного співвідношення педагогів у навчальних закладах підіймає на поверхню такі аспекти: тривалість перебування чоловіків і жінок на певних посадах; різниця мотивації викладацької діяльності; значення розташування місця роботи або навчання для чоловіків і жінок; можливість кар'єрного зростання та отримання винагороди за певні досягнення тощо. Гендерні перекося проявляються і в участі чоловіків та жінок у викладанні різних навчальних предметів. Жінки-педагоги значно менше представлені в галузі технічних дисциплін, водночас вони домінують у викладанні гуманітарних дисциплін. Отже, важливим є формування соціокультурного середовища навчального закладу, яке дозволяє гуманізувати освіту.

Ключові слова: гендер, гендерна чутливість, гендерна культура, фемінізація освіти, професійна діяльність, гендерні орієнтації.

Маркова Н. В. Гендерные аспекты педагогической профессии

В статье анализируется специфика профессиональной деятельности педагога с учетом его гендера. Профессиональное развитие педагогов находится в непосредственной связи с проблемами гендерной дифференциации. Практика распределения гендерных позиций при выборе педагогической специальности иллюстрирует повсеместный процесс феминизации образования. Изучение проблемы гендерного

соотношения педагогов в учебных заведениях поднимает на поверхность следующие аспекты: продолжительность пребывания мужчин и женщин на определенных должностях; разница мотивации преподавательской деятельности; значение расположение места работы или учебы для мужчин и женщин; возможность карьерного роста и получения вознаграждения за определенные достижения и тому подобное. Гендерные перекося проявляются и в участии мужчин и женщин в преподавании различных учебных предметов. Женщины-педагоги гораздо меньше представлены в области технических дисциплин, одновременно они доминируют в преподавании гуманитарных дисциплин. Итак, важным является формирование социокультурной среды учебного заведения, которое позволяет гуманизировать образование.

Ключевые слова: гендер, гендерная чувствительность, гендерная культура, феминизация образования, профессиональная деятельность, гендерные ориентации.

Markova N. V. Gender aspects of teaching profession

The paper were analyzed the specific professional activity with regard to his teacher gender. During the last century philosophy of education has undergone considerable intellectual influence of feminism through which expanded opportunities for general education of women was approved system of higher female education, the access to new professions, gender asymmetry was overcome and creating the conditions for self-realization of personal potential of women in the world. It was under the influence of the feminist movement originated gender studies, which have become industry interdisciplinary approach, got its terminology, the subject and object of research. Professional development of teachers is in direct relation to issues of gender differentiation. Practice gender distribution positions when selecting teaching profession illustrates a universal process of feminization of education. Studies on the gender ratio of teachers in schools raises the surface following aspects: length of stay of men and women in certain positions; difference motivating teaching; locations mentioned employment or training for men and women; opportunity for career growth and receiving rewards for certain achievements and more. Gender imbalance manifested in the participation of women and men in the teaching of different subjects. Women are far fewer teachers in technical subjects, while they dominate the teaching of humanities. So formation of social and cultural environment of the institution is important allows humanize education.

Key words: gender, gender sensitivity, gender culture, feminization of education, professional background, gender orientation.

Стаття надійшла до редакції 26.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 378.1-057.875+37.012

В. П. Мороз

**ДОСЛІДЖЕННЯ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ
НА ЗАСАДАХ ЛІДЕРСТВА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ
ОБҐРУНТУВАННЯ**

В умовах становлення громадянського суспільства в Україні успішність професійної діяльності спеціаліста залежить не лише від його фахової підготовки, а й від лідерської активності, відповідальності, прагнення до саморозвитку.

Формування лідерських якостей неможливо без участі студентської молоді у громадській діяльності, в роботі молодіжних організацій та об'єднань, в органах студентського самоврядування.

Входження України до Європейського освітнього простору надало широкі можливості для становлення лідерської позиції у студентів. Зокрема, це піднесення ролі студентського самоврядування, забезпечення участі студентської громади в акредитації ВНЗ, важливість самоактивності особистості в оволодінні професією.

Тому метою статті є дослідження лідерських якостей в студентському самоврядуванні, а саме його теоретико-методологічного аспекту.

Цій проблематиці присвячено достатня кількість робіт, як вітчизняних та зарубіжних авторів. Ми окреслимо деякі з них.

Успішному становленню лідерської позиції у майбутніх фахівців сприяє їх активна участь у студентському самоврядуванні, що являє собою самостійну громадську діяльність студентів із реалізації функцій управління ВНЗ. На думку Г. Троцько, студентське самоврядування дозволяє залучити енергію молоді на вдосконалення навчального процесу і, водночас, уникати будь-якого суб'єктивізму у прийнятті рішень керівництвом [1, с. 298 – 299].

Сьогодні студентському самоврядуванню на засадах лідерства відводиться провідна роль у вирішенні цілої низки завдань, а саме:

- соціалізації студентської молоді,
- формування в неї активної громадянської позиції,
- організаторських навичок і професійних компетенцій [2].

Проведені дослідження показують, що студентське самоврядування є важливим чинником і умовою вдосконалення навчально-виховного процесу, який спрямований на якісну професійну підготовку, сприяння діяльності студентських товариств, формування у молоді національно-громадянської позиції та соціальної активності [3; 4].

Через систему органів самоврядування студенти взаємодіють з широким колом особистостей, різних за політичними поглядами, знайомляться з особливостями та закономірностями функціонування і

розвитку соціальних інститутів, що, в свою чергу, сприяє процесу їх соціалізації, розвитку лідерських якостей. Беручи участь у діяльності органів студентського самоврядування з підготовки і проведення культурно-масових заходів національно-патріотичного змісту, студентська молодь засвоює надбання української культури, розвиває лідерські і організаторські вміння [5; 2 та ін.].

Наші дослідження свідчать, що студенти-учасники самоврядування вдосконалюють навички планування і організації діяльності, вчать її аналізувати, створювати команду, зацікавлену у певному проекті, залучати додаткові ресурси, знаходити спільну мову з опонентами. Отже, ефективне формування лідерських вмінь студентів відбувається, насамперед, у процесі активної соціальної діяльності, а це, в свою чергу, здійснює позитивний вплив на їх загальний пізнавальний і емоційний розвиток.

Тож студентське самоврядування – це винятково успішна форма самовиховання лідерської позиції у майбутніх фахівців.

На основі аналізу концептуальних положень про самоврядування як джерело виховання самостійності та громадянського становлення особистості (Є. Белозерцев, П. Каптерев, В. Коротов, А. Макаренко, С. Шацький) ми вважаємо, що виховання лідерських якостей та діяльність студентського самоврядування – тісно взаємопов'язані. Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах неможливе без прояву лідерських якостей його учасників. Система студентського самоврядування – це практична школа лідерства, середовище виховання гами особистісних якостей, необхідних кожній людині в подальшій професійній діяльності.

На сучасному етапі розвитку суспільства, питання формування лідера в колективі окреслюється у педагогічному, психологічному та соціальному аспектах.

Проте, проблема формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування залишається недостатньо дослідженою.

Ми цілком погоджуємося з думкою С. Савченка про те, що студентське самоврядування виступає полігоном для відпрацювання студентських інновацій в управлінській, організаційній, соціальній галузях. Студенти, задіяні в роботі органів студентського самоврядування, отримують можливість самі приймати рішення, самі реалізовувати їх зі студентською громадою, самі відповідати за невдачі. При цьому важливим залишається активна ротація студентських лідерів із метою залучення до управлінської діяльності максимальної кількості студентів [6].

Участь у роботі студентського самоврядування дозволяє також набути управлінських й організаторських умінь, привчає молодого громадянина Української держави відповідально виконувати свої обов'язки та покладені на нього завдання. Крім того, це сприяє

налагодженню конструктивної співпраці між студентами й адміністрацією вищого навчального закладу. Можливість управляти деякими напрямками його функціонування активізує молодь, спонукає її до ознайомлення з усім, що відбувається навколо. Відстоюючи інтереси студентства, зокрема стосовно організації навчального процесу, представники студентського самоврядування формують значно суттєвіші вимоги до ВНЗ та їх працівників, удосконалюючи не тільки процес викладання, а й обох його суб'єктів.

Студентське самоврядування набуло більших можливостей, підкріплених законодавством. Так, зміни до Закону України «Про вищу освіту» від 19.01.2010 р. дали можливість представникам органів студентського самоврядування входити до складу вченої ради університету та факультетів у квоті не менше 10% – виборні представники з числа осіб, які навчаються в університеті. За погодженням з органом студентського самоврядування в університеті приймається рішення про:

- відрахування осіб, які навчаються в університеті та їхнє поновлення на навчання;
- переведення осіб, які навчаються в університеті за державним замовленням на навчання за контрактом за рахунок коштів фізичних та юридичних осіб;
- переведення осіб, які навчаються в університеті за контрактом за рахунок коштів фізичних та юридичних осіб на навчання за державним замовленням;
- призначення заступників деканів, проректорів, які відповідають за роботу зі студентами;
- поселення осіб, які навчаються в університеті, у гуртожиток і виселення з гуртожитку;
- затвердження рішення з питань гуртожитків для проживання осіб, які навчаються.

Вищим виконавчим органом студентського самоврядування в університеті є студентська рада університету, яку очолює голова.

Отже, студентське самоврядування України розвивається у фарватері європейських традицій самоврядності, проте, потребує якісних трансформацій у законодавчому полі функціонування нашої країни. У освітньо-виховному середовищі вищої школи зарубіжжя та України студентські самоврядні організації є каталізаторами утвердження демократичних принципів і громадських інноваційних змін.

Отже, підкреслюючи значення лідерства в системі студентського самоврядування й спираючись на думку фахівців ми виділяємо наступні аспекти:

- студентське самоврядування виховує реальних лідерів українського суспільства, формує еліту нації;

- самоврядування дає змогу студенту, як і кожному громадянину, бути почутим. Участь у органах студентського самоврядування дає молодій людині відчуття того, що вона є громадянином Української держави, створює можливості реалізувати себе як обдаровану і талановиту особистість, стимулює активність молодого громадянина в суспільному житті загалом;

- участь у роботі студентського самоврядування дозволяє також набути організаторських умінь, привчає молодого громадянина Української держави відповідально виконувати свої обов'язки та покладені на нього завдання;

- одним із принципів Болонського процесу є активна участь студентів як конструктивних партнерів в управлінні та визначенні змісту й якості освіти. Зокрема у документах Болонського процесу зазначено, що студенти повинні брати участь і впливати на організацію та зміст освіти в університетах та інших навчальних закладах, а студентство – повноправний партнер в управлінні вищою освітою;

- студентське самоврядування – потужний фактор демократизації сучасної вищої школи, що сприяє вихованню в майбутніх фахівців лідерських якостей, формуванню громадянської свідомості, активної життєвої позиції.

Я. Яхнін підкреслює, що ефективно формування лідерських якостей у студентів ВНЗ забезпечується, якщо:

- в установі вищої освіти на основі використання ряду підходів упроваджена модель процесу формування у студентів лідерських якостей;

- здійснюється навчання кураторів академічних груп і представників студентського активу, в якому забезпечена модульна структуризація програми навчання;

- забезпечується оптимальне співвідношення педагогічного керівництва і самоврядності в життєдіяльності студентського колективу;

- студентський актив виступає організатором всілякої соціальної діяльності членів колективу в освітньому просторі ВНЗ [7].

Виховання лідерських якостей майбутніх фахівців ми інтерпретуємо як організований і цілеспрямований розвиток особистісних характеристик (активності, ініціативності, рішучості, самостійності, комунікативних, організаторських, рефлексивних умінь), необхідних для успішної професійної діяльності.

Уважаємо, що у процесі діяльності органів студентського самоврядування перш за все слід керуватися загальними принципами гуманістичного виховання: безперервного загального розвитку, культуровідповідності, системності, природовідповідності, включення особистості в діяльність, індивідуально-особистісного виховання, полісуб'єктності, ціннісно-сміслової спрямованості, індивідуально-творчого підходу, наступності та безперервності [8; 9 та ін.]. Орієнтація

на дані принципи, на нашу думку, зумовлюється гуманістичною спрямованістю діяльності студентських громадських об'єднань, яка полягає у визнанні цінності людини як особистості, її права на вільний розвиток і прояв своїх здібностей, а також виховним аспектом позааудиторної сфери діяльності ВНЗ, в системі якої функціонують студентські громадські об'єднання.

На підставі аналізу педагогічної літератури ми вважаємо, що у процесі виховання лідерських якостей у студентів важливо застосовувати наступні принципи: єдності біологічного і соціального, гуманізму у формуванні лідерських якостей, створення виховуючого середовища, толерантності і комунікативної спрямованості, діалектики у вихованні і самовихованні лідерів, включення студентів у соціально значимі відносини з позиції лідера.

Таким чином, проведений огляд наукових досліджень дозволяє говорити, що не дивлячись на наявність значного наукового матеріалу в цій області, проблема формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів в процесі діяльності органів студентського самоврядування в нових соціально-економічних і культурних умовах розвитку суспільства залишається недостатньо дослідженою. На сучасному етапі відсутні чітко окреслені критерії сформованості лідерських якостей студентів, методи їх педагогічної діагностики та експериментально перевірені організаційно-педагогічні умови їх формування у студентів в процесі діяльності органів студентського самоврядування, що являється перспективним напрямком нашого дослідження і потребує подальшого вивчення та впровадження в системі вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Троцько Г. В. Студентське самоврядування як засіб розвитку особистості / Г. В. Троцько // Педагогічна і психологічна науки в Україні: у 5 т. – К. : Пед. думка, 2007. – Т. 1.: Теорія та історія педагогіки. – С. 296 – 307. **2. Ступак О. Ю.** Студентське самоврядування як фактор формування основ управлінської культури студентської молоді / О. Ю. Ступак // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка / [за ред. проф. В. С. Курила]. – Луганськ, 2009. – № 23. – С. 285 – 292. **3. Аносов І. П.** Соціально-педагогічні основи студентського самоврядування як джерела демократизації вищої школи (управлінський аспект) / Аносов І. П., Приходько В. М., Приходько М. І. – Мелітополь : Видавничий будинок ММД, 2008. – 196 с. **4. Ванькович У.** Студентське самоврядування в Україні / У. Ванькович. – К. : Молодіжна альтернатива, 2004. – 60 с. **5. Соловей М. І.** Студентське самоврядування у вищому навчальному закладі / М. І. Соловей, В. С. Демчук – К. : Вид. центр КНЛУ, 2002. – 95 с. **6. Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : дис. ... док. пед. наук : 13.00.05 / Савченко Сергій

Вікторович. – Луганськ, 2004. – 455 с. **7. Яхнін Я. К.** Сучасні підходи до виховання лідера / Я. К. Яхнін – К.: Наук.думка, 2010. – 143 с. **8. Мараховська Н. В.** Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Мараховська. – Харків, 2009. – 20 с. **9. Семченко Н. О.** Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Н. О. Семченко. – Х., 2005. – 20 с.

Мороз В. П. Дослідження студентського самоврядування на засадах лідерства: теоретико-методологічне обґрунтування

У статті обґрунтовані основні положення та теоретико-методологічні засади дослідження студентського самоврядування на засадах лідерства. Проаналізувавши педагогічні джерела, дійшли висновку, що у процесі виховання лідерських якостей у студентів важливо застосовувати деякі принципи. Наприклад, єдності біологічного і соціального, гуманізму у формуванні лідерських якостей, створення виховуючого середовища, толерантності і комунікативної спрямованості тощо.

Ключові слова: студентське самоврядування, лідер, лідерські якості, лідерські якості студента.

Мороз В. П. Исследование студенческого самоуправления на основе лидерства: теоретико-методологическое обоснование

В статье обоснованы основные положения и теоретико-методологические основы исследования студенческого самоуправления на основе лидерства. Проанализировав педагогические источники, пришли к выводу, что в процессе воспитания лидерских качеств у студентов важно применять некоторые принципы. Например, единства биологического и социального, гуманизма в формировании лидерских качеств, создание воспитывающей среды, толерантности и коммуникативной направленности подобное.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, лидер, лидерские качества, лидерские качества студента.

Moroz V. P. Investigation the student self-government on the basis of leadership: theoretical and methodological grounds

In the article the basic provisions and theoretical and methodological foundations study based on the student self-government leadership. Analyzing educational sources and concluded that the process of education leadership skills in students to apply some important principles. For example, biological

and social unity, humanism in the development of leadership skills, educating creation environment tolerance and communicative directed etc.

The article is observed that in spite of presence of significant scientific material in this area, the problem of leadership skills of university students in the activities of the student self-government in the new socio-economic and cultural conditions of development society remains the not investigated.

Key words: student self-government, leader, leader skills, leader skills of student.

Стаття надійшла до редакції 04.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 378.05 + 378.12

А. В. Семенова

КАТЕГОРІЯ «ЦІННІСНИЙ ДОСВІД» ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАЄМОДІЇ ЛЮДИНИ

«Гармонія Людини з самою собою, гармонія взаємовідносин з Природою, гармонія у стосунках між людьми Планети – ось шлях вирішення Глобальних проблем» підкреслював Д. Ліхачов [8, с. 123]. Цю думку в усі часи поділяли багато вчених. Звернення до публікацій іноземних вчених (Г. Парсонс [9] та ін.) відкрило новий ракурс у підході до проблеми розвитку ціннісного досвіду: усвідомлення суб'єктами універсальних способів засвоєння суспільного буття, що має принципове значення для теоретичного обґрунтування завдань нашого дослідження. «Людина, – писав В. Вернадський, – вперше реально зрозуміла, що вона житель Планети і може/повинна мислити і діяти в новому аспекті, не лише в аспекті окремої особистості, родини чи роду, держав чи їх союзів, але й в планетарному аспекті. Вона, як і все живе, може мислити і діяти в планетарному аспекті тільки в області життя – в біосфері, в певній земній оболонці, з якою вона нерозривно закономірно пов'язана і піти з якої не може» [3].

У зверненні Дж. Хазарда (США) і С. Вершловського (Росія) до колег – керівників проекту «Глобальне мислення в світовому процесі як проблема викладання» говорилося: «Ми живемо в неспокійному і складному світі. В нас різне минуле, власні традиції та цінності. Але багато чого і об'єднує нас як мешканців однієї планети, як педагогів. Ми впевнені, що від спільних зусиль вчителів наших країн багато в чому залежить майбутнє наших дітей, а значить і суспільства. Але для цього нам необхідно краще розуміти одне одного і прагнути до співробітництва» [4]. Особливого значення для всіх і кожного набуває

моральна орієнтація, яку справедливо називають вищим видом орієнтації, тому що це – ставлення до іншої людини як до особистості, як до власного Я. «Мораль як вища форма суб'єкт-суб'єктних стосунків починається там, де є хоч проблиск такого ставлення до людини, коли починають добровільно зважати на чийсь цілі і бажання, окрім своїх власних... Важливою умовою моральності є визначення за іншими людьми права на самостійність, повагу до їх волі і неповторності, здатність доброзичливо зрозуміти і добровільно прийняти їх власні цілі...» [10, с.20, 22].

Зміна цінностей суспільства відбувається постійно: змінюються пріоритети та ієрархія, знецінюються одні і висуваються інші. І ось з часів стародавніх греків (Піфагор і піфагорійці, Геракліт Ефеський, Емпедокл, Демокріт, особливо пізнання і людської думки, коли б учені не намагалися знов і знов осмислювати і переглядати питання про предмет почуттєво-емоційного ціннісного пізнання Людиною Світу навколо себе і світу в собі, соціальних функцій, результатів цього пізнання і результатів заснованої на цих знаннях діяльності, цінностей суспільства. Кожного разу це відбувалося, як мінімум, з двох причини. По-перше, тому, що постійно розширюється і збагачується сама сфера почуттєво-емоційного життя людини, а тому і збільшується ціннісний досвід людини про саму себе і свої можливості взаємодіяти зі світом на основі досконалості, гармонії і краси. По-друге, самі знання, що постійно удосконалюються (збільшуються), здібності і можливості Людини творити більш довершений Світ у собі і навколо себе, відкривають нові і нові пласти досконалого і гармонійного, та в результаті прекрасного і щасливого життя.

Система цінностей, в широкому смислі слова, – це внутрішній стрижень культури суспільства, об'єднуюча ланка всіх галузей духовного виробництва, всіх форм суспільної свідомості. У системі цінностей знаходить вираження міра рішучості, підготовка особистості до перетворення світу, який є нестабільним і змінним. Зміна цінностей суспільства відбувається постійно: змінюються пріоритети та ієрархія, знецінюються одні і висуваються інші. *Система цінностей* – це дієвий бік суспільної свідомості, взятої в сукупності всіх її форм. *Досвід* визначається як *віддзеркалення у свідомості людей законів об'єктивного світу та суспільної практики, що відбувається у результаті їх активного практичного пізнання*. Відтак, *якщо досвід не стає емоційним, естетично значущим для особистості – не може відбутися педагогічної дії, тому такий досвід не стає ціннісним*.

В. Данченко в роботі «Психологічний механізм духовного розвитку» констатує той факт, що у людини немає вродженої необхідності розвиватися духовно [6]. Визначаючи *ціннісний досвід*, ми розглядаємо його як динамічну зміну відносин Людини зі Світом, перехід від соціально-нормативного («дорослого») рівня на рівень духовно-ціннісних відносин, як вищу форму активності суб'єкта, прояв

здатності особистості піднімається над рівнем нормативних вимог; це процес свідомої, творчої, ціннісно-перетворювальної діяльності. Отже, специфіка розвитку ціннісного досвіду як вищої форми активності особистості полягає в тому, що він *не може бути мимовільним*.

Конкретизувати особливості феномену «ціннісний досвід», як інтегральної відображаючої-регулятивної характеристики взаємодії Людини зі Світом.

Спостереження за своїм внутрішнім світом, усвідомлення відносин (*рефлексія*), що виявляються в процесі *інтерації* (взаємодії) людини із зовнішнім світом, представляються нам як *сукупність внутрішніх і зовнішніх функцій системи відносин*, відповідальних за підтримку її цілісності. У дійсності зовнішня й внутрішня система функцій нероздільні. Значення теоретичного розмежування функцій полягає у вказівці на необхідність двох різних **форм ціннісного досвіду** – *інтроспективної* та *інтерактивної*. Внутрішні й зовнішні функції є орієнтирами для цих двох форм ціннісного досвіду, указуючи основні сфери внутрішнього світу людини й відносин людини із зовнішнім світом. Тобто, конструктивний ефект розвитку ціннісного досвіду має відобразитися як на особистісній ієрархії цінностей, так і на відносинах особистості із середовищем. По суті внутрішня рефлексія без зовнішньої активності суб'єкта тотожна послідовному *розриву відносин* людини із зовнішнім світом. *Конструктивний цілісний ефект розвитку ціннісного досвіду* можливий тільки при сукупності інтроспекції (взаємодії із внутрішнім світом) та інтерації (взаємодії із зовнішнім світом).

У цьому сенсі *людина* є мікрокосмом, у якому віддзеркалюється макрокосм – *світ відносин людини*. І навпаки, світ відносин людини такий, яким його віддзеркалює сама людина, – як говорили друїди, «душа людини, подібно омелі, паразитує на дереві її тіла». Істоти з іншими тілами (кози, капуста) перебувають в інших відносинах зі світом; вони нездатні вступити з ним у ті ж відносини, що й людина; їхній світ інший [2]. *Відносини* – це свого роду «екзистенціальні зміни», що визначають «екзистенціальну точку координат» істоти, або її «рівень буття». Як безпосередньо пережитий етап загальної еволюції, життя людини, в цілому, являє собою процес прогресивного розвитку, послідовного підвищення рівня організації матеріальних систем. Людина може приймати або не приймати **свідому участь** у цьому процесі, але, будучи залученою в нього *фактично*, **людина не може не розвиватися**.

Як показали сучасні дослідження принципів роботи людського мозку, в самій природі мозку людини закладені такі властивості і якості, які дають підстави розглядати їх як *онтологічні*, а саме: постійна націленість мозку людини на нескінченне пізнання Світу і його вдосконалення, початкова здатність до самозаохочення за успішну реалізацію початкових природних властивостей. Адже людина всі результати свого майстерного творіння духовного і етичного змісту і значення утілює в реальних матеріально-речовинних продуктах, вона у

своїй голові, у своєму дусі містить такі переконливі властивості і здібності, завдяки яким в будь-якому об'єкті, що зустрічається на життєвому шляху людини, і явищі відразу відчуває порядок або хаос, гармонію або дисгармонію і тут же націлюється, спочатку хоч би ідеально, на ліквідацію чи подолання хаосу або дисгармонії. Інакше творець не одержить того задоволення і навіть насолоди, яка є вищою для нього самовинагородою на шляху досягнення трьох іпостасей: Істини, Добра і Краси. Вони утворюють триєдність та обумовлюють одна одну. Так справжня Істинність завжди «вдягається» в Естетичні форми і покликана служити Добру.

Ці твердження знайшли втілення в різних сферах людської діяльності – науці, філософії, мистецтві. З часом їх стали протиставляти одна одній [5]. Відтак, і у наш час гостро йдуть дискусії про співвідношення науки і мистецтва, науки і моральності, гуманізму. Висловлюються думки, що наука не може бути ні етичною, ні аморальною. Але нині, як ніколи раніше, ясно, що наука і освіта, які не освячені високою етичною, гуманістичною метою, загрожують загибеллю культури, цивілізації. Наука і освіта повинні бути формою реалізації гуманізму, як і гуманізм є умовою справжнього розквіту науки і освіти. І мистецтво не може бути чимось чужорідним по відношенню до науки і освіти. Уява, фантазія, інтуїція, відчуття прекрасного завжди супроводжують пошук пізнання.

Д. Леонтьєв пояснює «інваріантні аспекти соціального і загальнолюдського досвіду, що існує в структурі особистості, відповідні *формам моделей належного*, які задають кінцеві орієнтири індивідуальній діяльності конкретної людини» [7]. Природний, некультивований розвиток людини, яким би низьким і примітивним не був його рівень, вже є *інтегральним*, тобто всебічним, цілісним й гармонійним. Цей повільний і пасивний процес мимовільного інтегрального розвитку людини супроводжується процесом активної її спеціалізації, тобто цілеспрямованого здійснення людиною розвитку деяких *особистісних* своїх здатностей і форм життєдіяльності. Парадокс свідомого духовного розвитку полягає у тому, що намагаючись цілеспрямовано «розвиватися», ставати «кращою» тощо, людина тим самим «заганяє» себе в рамки чергової штучної спеціалізації, а це негативно позначається на плінні природного процесу інтегрального розвитку. Окрім того, людина нездатна врахувати й цілеспрямовано стимулювати всю динамічну сукупність нескінченного числа зовнішніх і внутрішніх зв'язків і відносин дійсного процесу інтегрального розвитку. Тому культивований людиною «інтегральний розвиток» виявляється однобічним або «декількобічним», – але в кожному разі частковим, неорганічним, – і несе на собі характерну печатку недосконалостей, які неминуче властиві даній людині на етапі, коли вона вирішує з **мимовільного співучасника** загального еволюційного процесу перетворитися в його **свідомого учасника**.

Саме з тієї причини, що на кожному з етапів духовного розвитку цілі його не можуть бути досягнуті тільки довільними цілеспрямованими зусиллями людини (учня, студента, педагога тощо), Учитель-Майстер, у процесі педагогічної дії, «змушений» тримати учня у необізнаності щодо дійсного значення здійснюваної роботи, – подібно тому як експериментатор у цільових психологічних експериментах змушений тримати випробуваного в повному невіданні щодо дійсного змісту процедури експерименту. Майстру мета – *якісно новий для учня рівень досвіду* – добре відома; однак учневі вона не може бути відома принципово – він може лише уявити собі якісь примарні псевдоцілі. Тому Учитель-Майстер просто не в праві бути «відвертим» у відносинах з учнем. В іншому випадку «одкровення» Учителя-Майстра «зациклювали» б учня, перешкоджаючи тим самим знаходженню власного дійсного досвіду. Він переступав би закон *Ахімси (Неспричинення Шкоди)* – згідно Патанджалі – закон Сатї (*Чесності*), – це принцип духовного розвитку, другий по значимості **після** Ахімси [1]. Тому свідомий розрив між тим, що промовляється й тим, що реально відбувається є обґрунтованим. Так, говорячи правду, наприклад, Учитель мав би сказати, що всі дії учня марні – і учень, довірившись Майстру, охоче б із ним погодився. Тим самим правда виявилася б для учня лише приводом, щоб взагалі перестати що-небудь робити й прикладати зусиль. Адже, зауваження типу «все що було зроблено – помилково» чи „не роби так – бо це неправильно», «розв’язуй задачу іншим способом» – являє собою «формулу наuczіння» і не може сприяти розвитку ціннісного досвіду суб’єктів педагогічної дії. Якщо Учитель у такому випадку буде говорити правду – така правда не допоможе учню; щоб допомогти, Учитель змушений висловлювати помилкові твердження, оскільки правда не просто не пішла б учню на користь, – вона заподіяла б шкоди.

Тому Майстер щораз змушений говорити щось, що співвідноситься з рівнем розвитку учня, і висловлювати, у міру його просування, нові твердження, що перебувають у явному протиріччі зі старими, що вже зробили свою справу. І якщо один раз Учитель каже, що домашні завдання – марна справа, а учень, проте, продовжує їх виконувати, це свідчить, що слова призначалися саме цьому учню й вже виконали своє призначення... Але якщо учень розуміє тільки слова – не відбувається педагогічної дії. Слова Майстра, його висловлення становлять *лише один* з елементів створюваних ним **ситуацій**, – ситуацій, що максимально сприяють знаходженню учнем особистісного досвіду, найчастіше невимовного словами. Все це, так сказати, інструментальне, а не «відверте» знання. Варто підкреслити, що *принцип інструментальності* поширюється не тільки на висловлення, але й на всю життєдіяльність Учителя-Майстра загалом. Остання обумовлена вже не тільки аудиторією, а тією конкретною ситуацією й соціальним середовищем, у якій вона відбувається.

Людина, далека від проблем саморозвитку, цілком обмежена **особистісним рівнем самосвідомості**. Тому коли вона відстороняється від «мирських реалізацій» і займається «собою», вона, фактично, займається своєю особистістю, а саме, – упорядкуванням і вдосконалюванням особистісної структури психічних функцій, «особистих якостей», створюючи тим самим необхідні передумови для наступного виходу на надособистісні рівні самосвідомості. Інтеграції Людини зі Світом, збагненню себе «як цілісності» передують дезінтеграція вже сформованого ціннісного досвіду, розкладання його на складові функції. Людина, яка ще не вступила на шлях розвитку ціннісного досвіду й перебуває «у доброму здоров'ї», як би не зауважує ототожнення свого «Я» з виконуваними нею функціями. Вона повністю ототожнена з їх функціонуванням у природно-соціальному світі, зі своєю соціальною роллю, зі своєю функцією в системі суспільних відносин. І коли в неї запитують, хто вона, людина звичайно називає свою професію або посаду.

У процесі педагогічної дії, людина приступає до аналітичного дослідження себе як одиниці – суб'єкта взаємодії, що здатний виконувати різні ролі, але не зводиться до них. Тим самим людина розтотожнюється зі своєю соціальною роллю: вона виявляє, що за її «Я» ховається «цілий Світ», який живе своїм власним життям. Інструментом дослідження цього внутрішнього світу є *інтроспекція*. Розвиваючи інтроспекцію, людина виявляє, що її внутрішній світ якісно неоднорідний, що в ньому існують як би різні пласти й рівні, життя яких можна спостерігати, але не управляти ними. Виявляється, що ці рівні з деякою натяжкою можна назвати «моїми», але ніяк не «мною». Дійсно, навіть кажуть «мій розум», «моє тіло», «мої думки» – ніхто не називає себе «розумом», «думками» або «тілом». Ці та інші складові перебувають у власності чисто формально; скоріше навпаки, – людина перебуває у їхній владі. Процес перетворення ціннісного досвіду можна розглядати як процес, протилежний аналітичному вивченню, контролю й т.д. цих «стихій» – як синтетичний процес зворотної інтеграції цих функцій у деяку нову цілісність. Ауробіндо [2], який спеціально займався питанням перетворення психічних функцій, розглядав такий процес як одну зі змістовних галузей загального еволюційного процесу.

Для дійсного розвитку ціннісного досвіду, в цьому випадку, необхідним стає **поштовх ззовні**. Свідомо такий поштовх може зробити тільки Учитель-Майстер, оскільки традиційна педагогіка завжди підкреслювала необхідність особистого контакту із Учителем. Справа в тому, що якщо зазначений поштовх не зроблений вчасно, **ріст і упорядкування** особистісної структури змінюється її **«прославленням»**: процес, що служив необхідною передумовою подальшого розвитку, обертається у свою протилежність. Самозациклюючись на рівні «Его», людина починає «варитися у власному соку», у результаті чого особистісний розвиток «переростає» в

особистісну деградацію, очевидну для зовнішнього спостерігача, але «трансцендентну» для самої людини, яка нездатна з боку, ззовні оцінити процеси, що відбуваються. Таким є механізм формування трагікомічного образу самонадіяного викладача, науковця, керівника закладу та ін., дивного як убогістю відносин зі світом й сліпоту відносин з людьми, так й міццю відчуття власної значимості, що його «розпирає». Зазначені труднощі можна значно полегшити, якщо вказати на споконвічно **підлеглий характер** процесу вдосконалювання й упорядкування особистісної структури, переорієнтувавши свідомість людини з однобічного розвитку **самої себе** не на настільки ж однобічний розвиток **Світу**, а на розвиток своєї **взаємодії** зі Світом.

У процесі активно прогресуючої взаємодії, тобто інтегрального розвитку відносин Людини з дійсним Світом (а не тільки з його «паперовою картиною», що, як кажуть, «все стерпить»), сам світ позбавляє людину інтроспективних ілюзій на свій рахунок, тільки-но вона «впадає в самообдурення». Саме життя бере на себе функції Майстра, забезпечуючи зовнішній поштовх, точніше, численні зовнішні поштовхи, що сприяють прориву блокади «Его» («Усе, що нас не вбиває – робить нас міцнішими» – народна мудрість). Разом з тим, переорієнтація людини із «самої себе», тобто з **продукту** взаємодії зі світом на сам **процес** взаємодії, не йде на шкоду вдосконалюванню й упорядкуванню індивідуальної структури психічних функцій, оскільки структура ця по суті вдосконалюється лише у процесі взаємодії зі Світом. Не будучи ж скутою орієнтацією людини на «себе саму», вона знаходить додаткові (надособистісні) перспективи розвитку.

Об'єктом загальної орієнтації свідомості людини стає не вона сама, а процес її взаємодії зі світом, хоча об'єктом конкретних перетворювальних зусиль стає саме «вона сама», тобто особистість. Відтак, набуває важливості визначення оптимального напрямку колективних зусиль суб'єктів педагогічної дії. Отже, цілі духовного розвитку – якісно нові рівні розвитку ціннісного досвіду – не можуть бути досягнуті завдяки довільним, не цілеспрямованим зусиллям. У межах даної концепції ціннісний досвід є інтегральною відображаючо-регулятивною характеристикою взаємодії Людини зі Світом.

Список використаної літератури

1. Андросов В. П. Индо-тибетский буддизм. Энциклопедический словарь: монография / В. П. Андросов; Рос. акад. наук, Ин-т востоковедения. – М.: Ориенталия, 2011. – 448 с. **2. Ауробиндо Шри ИЛИ ПУТЕШЕСТВИЕ СОЗНАНИЯ.** Перевод А.А.Шевченко и В.Г.Баранова Satprem. Sri Aurobindo, or Journey of Consciousness Издательство Ленинградского университета. Л., 1989 Режим доступа: <http://www.psylib.org.ua/books/satpr01/index.htm>. **3. Вернадский В. И.** Размышления натуралиста. Научная мысль как планетарное явление. – М.: Нар. Образование, 1977. – С. 24. **4. Вершиловський С. Г.,**

Хазард Дж. Ценностные ориентации учителей // Педагогика. – 1991. – № 3-4. – С. 56, 102 – 106. **5. Волков Генрих** «Три лика культуры». – М., 1986. – С. 5 – 6. **6. Данченко В.** Психологический механизм духовного развития и проблемы духовной практики [Электронный ресурс] / Владимир Данченко // Библиотека Фонда содействия развитию психической культуры (Киев). – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/danch02/index.htm>. **7. Леонтьев Д. А.** Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени [электронный ресурс] : <http://www.follow.ru/article/344>. **8. Лихачев Д. С.** Я вспоминаю. – М. : Прогресс, 1991. – С. 123. **9. Парсонс Г.** Человек в современном мире. Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1981. – 309 с. **10. Сагатовський В. М.** Весы Фемиды и суд совести. – М. : Мысль, 1982. – С. 20, 22.

Семенова А. В. Категорія «ціннісний досвід» як характеристика взаємодії людини

У статті конкретизовано особливості феномену «ціннісний досвід», як інтегральної відображаючої-регулятивної характеристики взаємодії Людини зі Світом; як динамічну зміну відносин Людини зі Світом, перехід від соціально-нормативного («дорослого») рівня на рівень духовно-ціннісних відносин, як вищу форму активності суб'єкта, прояв здатності особистості підніматися над рівнем нормативних вимог; як процес свідомої, творчої, ціннісно-перетворювальної діяльності; доведена теза, що якщо досвід не стає емоційним, естетично значущим для особистості – не може відбутися педагогічної дії, тому такий досвід не стає ціннісним.

Ключові слова: ціннісний досвід, педагогічна дія, педагог-майстер.

Семенова А. В. Категория «ценностный опыт» как характеристика взаимодействия человека

В статье конкретизированы особенности феномена «ценностный опыт», как интегральной отражающе-регулятивной характеристики взаимодействия человека с миром; как: динамическое изменение этих отношений человека, переход от социально-нормативного («взрослого») уровня на уровень духовно-ценностных отношений, высшую форму активности субъекта, проявление способности личности подниматься над уровнем нормативных требований; как процесс сознательной, творческой, ценностно-преобразовательной деятельности; обоснован тезис, о том что если опыт не становится эмоциональным, эстетически значимым для личности – не может состояться педагогического воздействия, поэтому такой опыт не становится ценностным.

Ключевые слова: ценностный опыт, педагогическое действие, педагог-мастер.

Semenova A. V. Category "value experience" as a characteristic of human interaction

The article specified features of the phenomenon "value experience" as an integral reflectively-regulatory characteristics of human interaction with the world; as the dynamic change of the relationship between man, the transition from social-normative ("adult") level to the spiritual value relations, the highest form of activity of the subject, the manifestation of the individual's ability to rise above the level of regulatory requirements; as a process of conscious, creative, value-reform activities; substantiated the thesis that if the experience does not become emotional, aesthetic significance for the individual - can not take place pedagogical influence, so this does not become a value-experience. The object of the general orientation of the human mind becomes not himself, and the process of its interaction with the world, although the object of specific conversion effort it becomes a person. It is therefore of importance of determining the optimal direction of the collective efforts of the subjects of pedagogical influence. Thus, the purpose of spiritual development - qualitatively new level of development of valuable experience - they can not be achieved through arbitrary and not targeted efforts.

Key words: value experience, pedagogical action, teacher-master.

Стаття надійшла до редакції 31.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

UDC 37.013:001.31

M. A. Speranska-Skarga

**LIFELONG LEARNING COMPETENCES IN CONTEXT
OF KNOWLEDGE-BASED ECONOMY**

Recent changes in the educational systems in the countries of the European Union presuppose a substantial amount of attention drawn to the issues of adult education and lifelong learning. The formation of the knowledge-based economy is closely related to the necessity of the development of a series of key competences that enable the individual to be an active participant of the self-perfection process.

The problems of defining the major characteristics of lifelong learning competences have been the object of scientific research for a long time. Many world famous scientists have devoted their research to the issues related to ideological elaboration of the pillars of the theory of lifelong learning in the context of the development of modern pedagogical science and knowledge-based economy. The contribution of the following scholars should be

mentioned: V. Andrushenko, V. Astakhova, I. Babin, V. Kremen, M. Lukashevich, V. Navodnova, V. Kurilo, V. Savelyev, V. Shadrikov.

The main *objective* of the article is to reveal the essence of the key competences that have been determined as the basis of the lifelong learning concept in the European educational system and to demonstrate their application in the knowledge-based economic system.

It has been stated that the general objective of the Lifelong Learning Programme is to contribute through lifelong learning to the development of the community as an advanced knowledge-based society, with sustainable economic development, more and better jobs and greater social cohesion, while ensuring good protection of the environment for future generations. In particular, it aims to foster interchange, cooperation and mobility between education and training systems within the community, so that they become a world quality reference [1].

Lifelong learning is considered to include all modes of learning and education along the learning pathway. As long as adult learning takes place in many areas of individual and social life it has multiple objectives. It involves learning in a range of spheres (economic, political, social, cultural and environmental) to acquire the necessary knowledge, skills and attitudes to enable people to become active agents in their personal and social development [2].

In order to make the participants of the process successful learners the society has to give them the series of necessary competences, mastering which leads to the total mental and behavioral personality transformations. Among the competences that need to be attained the importance of the following ones has been emphasized: communication in the mother tongue; communication in foreign languages; mathematical competence and basic competences in science and technology; digital competence; learning to learn; social and civic competences; sense of initiative and entrepreneurship; cultural awareness and expression [1; 3].

The concept of competencies has several major features. It is strongly related to context, combines interrelated abilities and values, and exists on a continuum. Possession of the key competencies contributes to a higher quality of life across all areas. Performing in the global economy and functioning in a global society require mastery of technical, interpersonal, and methodological skills. Technical skills include literacy, foreign language, math, science, problem solving, and analytical skills. Interpersonal skills include teamwork, leadership, and communication skills. Methodological skills include the ability to learn on one's own, to pursue lifelong learning, and to cope with risk and change [3].

These competencies are needed because of the rapid development of scientific and practical knowledge, the shortening of the useful life of knowledge because of the continuous production of knowledge, and the growing influence of science and technology, which profoundly change the organization of jobs. The consequences of these changes cannot be reliably

foreseen [4]. These skills also enable citizens to engage more actively in the knowledge-based economy.

Communication in the mother tongue has been determined as one of the key competences that a modern person must possess. The problem of communication has been related to that of literacy, which has been seen as an instrument of achieving professional goals. The understanding of literacy and communication skills varies. Therefore, the array of standard requirements has been established. Prose literacy is related to the ability of learners to locate information that requires low-level inferences or that meets specified conditions. They should be able to identify several pieces of information located in different sentences or paragraphs. They should be able to integrate or compare and contrast information across paragraphs or sections of text [4].

Document literacy, in its turn, presupposes the learners' ability to make literal or synonymous matches. They should be able to take conditional information into account or match up pieces of information that have multiple features. They should be able to integrate information from one or more displays of information and to work through a document to provide multiple responses [5].

A substantial importance is given to the next competence, related to the *ability to communicate in foreign languages*. Skills in an international language are tightly connected with the abilities to socially interact using verbal and non-verbal behavior norms correctly. Competence in foreign languages requires knowledge of vocabulary and functional grammar and an awareness of the main types of verbal interaction and registers of language. Knowledge of societal conventions, and the cultural aspect and variability of languages is important as well [6].

Mathematical competence and basic competences in science and technology occupy an essential position in the range of key competences. The so-called quantitative literacy is associated with the ability of learners to solve some multiplication and division problems. They should be able to identify two or more numbers from various places in a document. They should also demonstrate the ability to determine the appropriate operation to use in an arithmetic problem. Mastering literacy early is said to be important for giving young people access to learning [3; 6].

Competency in math and science is said to be important for participation in the knowledge economy. The student achievement in science has a statistically positive effect on economic growth, and that correlation is stronger than the correlation between growth and completion of upper secondary or higher education. Individual achievement in math is also positively correlated with growth, although the effect is not as strong as for science.

Digital competence, or the ability to use tools interactively, is seen as an instrument of professional and individual development. The competence is associated with using tools as instruments for an active dialogue, being aware of and responding to the potential of new tools, being able to use language,

text, symbols, information and knowledge, and technology interactively to accomplish goals [1; 4].

Skills needed include the ability to search, collect and process information and use it in a critical and systematic way, assessing relevance and distinguishing the real from the virtual while recognizing the links. Individuals should have skills to use tools to produce, present and understand complex information and the ability to access, search and use Internet-based services. Individuals should also be able to use digital instruments to support critical thinking, creativity, and innovation [7].

One of the essential competences that enables a person to be actively involved in the knowledge-based economy is *learning to learn*. The competence is allied with setting new goals in education and acquiring new skills. A lifelong learning system must reach larger segments of the population, including people with diverse learning needs. It must be competency driven rather than age related. Within traditional institutional settings, new curricula and new teaching methods are needed. At the same time, efforts need to be made to reach learners who cannot enroll in programs at traditional institutions [5; 7].

Providing people with the tools they need to function in the knowledge economy requires adoption of a new pedagogical model. This model differs from the traditional model in many ways. According to the model, teachers and trainers serve as facilitators rather than transmitters of knowledge, and more emphasis is placed on learning by doing, working on teams, and thinking creatively. The lifelong learning model enables learners to acquire more of the new skills demanded by the knowledge economy as well as more traditional academic skills [7].

The contrast between traditional and lifelong learning is dramatic. At the same time we see the growing necessity to introduce new learning settings for achieving desired results in the process of developing a competition prone expert. The major features characteristic of traditional learning can be summarized in the following way. The teacher is the source of knowledge. Learners receive knowledge from the teacher. Learners work by themselves. Tests are given to prevent progress until students have completely mastered a set of skills and to ration access to further learning. All learners do the same thing. Teachers receive initial training plus ad hoc in-service training. «Good» learners are identified and permitted to continue their education [2].

The concept of lifelong learning, in its turn, emphasizes the need to minimize the influence of traditional standards used for assessing the students' progress and achievements. The principles of 'learning to learn' are seen as a set of the following principles. Educators are guides to sources of knowledge. People learn by doing. People learn in groups and from each other. Assessment is used to guide learning strategies and identify pathways for future learning. Educators develop individualized learning plans. Educators are lifelong learners. Initial training and ongoing professional development are linked. People have access to learning opportunities over a lifetime.

Social and civic competences, which are thought to have immense impact on the formation of a knowledge-based society, are related to active participation in civil society and directly affect economic and social development of the country. The competence is also associated with functioning in socially heterogeneous groups and being able to interact effectively with other people, including those from different backgrounds; recognizing the social embeddedness of individuals; creating social capital; and being able to relate well to others, cooperate, manage and resolve conflicts [4].

Social competence is linked to personal and social well-being which requires an understanding of how individuals can ensure optimum physical and mental health, including as a resource for oneself and one's family and one's immediate social environment, and knowledge of how a healthy lifestyle can contribute to this. For successful interpersonal and social participation it is essential to understand the codes of conduct and manners generally accepted in different societies and environments. It is equally important to be aware of basic concepts relating to individuals, groups, work organizations, gender equality and non-discrimination, society and culture [6]. Understanding the multi-cultural and socioeconomic dimensions of European societies and how national cultural identity interacts with the European identity is essential.

Sense of initiative and entrepreneurship, being among the key competences, presupposes highly developed abilities to act autonomously, building and exercising a sense of self, making choices and acting in the context of a larger picture, being oriented toward the future, being aware of the environment, understanding how one fits in, exercising one's rights and responsibilities, determining and executing a life plan, and carrying out personal projects [3; 6].

Within the framework of developing this competence we need to mention the ability to identify available opportunities for personal, professional and business activities, including 'bigger picture' issues that provide the context in which people live and work, such as a broad understanding of the workings of the economy, and the opportunities and challenges facing an employer or organization. Individuals should also be aware of the ethical position of enterprises, and how they can be a force for good, for example through fair trade or through social enterprise.

Cultural awareness and expression occupy an important position in the range of competences. Its interpretation considers cultural competence as a key feature of the professionalism of European level trainers because they are required by the nature of the educational work they do to actively use their imaginations, work with the idea of «creativity» and with «creative methods» and to shape attractive learning environments that motivate individuals to learn through creative means. Cultural knowledge includes an awareness of local, national and European cultural heritage and their place in the world. It covers a basic knowledge of major cultural works, including popular contemporary culture [3].

It is essential to understand the cultural and linguistic diversity in Europe and other regions of the world, the need to preserve it and the importance of aesthetic factors in daily life. Skills relate to both appreciation and expression: the appreciation and enjoyment of works of art and performances as well as self-expression through a variety of media using one's innate capacities. Skills include also the ability to relate one's own creative and expressive points of view to the opinions of others and to identify and realize social and economic opportunities in cultural activity [4]. Cultural expression is essential to the development of creative skills, which can be transferred to a variety of professional contexts.

The research that has been conducted enables us to draw a series of conclusions. It has been proved, first, that creating the necessary environment for learning is much more important than providing the learners with the learning content. Equipping the learners with strategies and tools are seen as the most important factors of successful knowledge acquisition.

Secondly, effective learning environments should be learner centered, knowledge rich, assessment driven, and community connected. A learner-centered environment recognizes that learners acquire new knowledge and skills best if the knowledge and skills are connected to what they already know. Meanwhile, learner-centered learning produces different outcomes from rote learning and direct teaching, where teachers are the source of knowledge and their job is to provide knowledge to learners, who receive it passively, if at all. Rote learning enables learners to retrieve and write down information in a narrow range of settings, such as examinations, but it does not teach students to connect what they learn or integrate it with what they already know.

Thirdly, knowledge-rich learning provides learners with a variety of strategies and tools for retrieving and applying or transferring knowledge to new situations.

It would also be useful to note that education should be definitely assessment-driven. It should be based on defining clear standards, identifying the point from which learners start, determining the progress they are making toward meeting standards, and recognizing whether they have reached them. Assessment-driven learning helps the educational system define the instructional action plan, which needs to reflect the different places from which learners start.

A lot must be said about key competences and characteristics of lifelong learning, as well as about the challenges that educators and learners face. The research into the issues of the bases and major concepts of lifelong learning should get further development and concentrate on the regional community peculiarities of its implementation.

References

1. Hinzen H. Policy developments towards lifelong learning in the European Union. 2011. **2. A Memorandum** on Lifelong Learning : Commission of the European Communities Working paper. Brussels. 2000. 36 p. **3. EU High Level Group of Experts on Literacy: Final report.** Brussels, European Commission. European Commission. 2012. **4. Council Resolution**

on a Renewed European Agenda for Adult Learning. Brussels, Council of the European Union. 2011. **5. Literacy** for Life: Education for All Global Monitoring Report. Paris, UNESCO. 2006. **6. Papadakis N.** Towards the skills society? Supranationality, employability and training policies in Europe. Athens : Centre of European & Constitutional Law. 2006. **7. Yang J., and Valdes-Cotera R.,** Conceptual Evolution and Policy Developments in Lifelong Learning. Hamburg : UIL. 2012. 109 p. **8. Kurilo V. S.** Bolons'kiy protses yak instrument stvorennya zoni yevropeys'koyi vishoyi osviti [Bologna Process as an Instrument of Creating the Area of European Higher Education] // Osvita Donbasu. 2005. №3. P. 12–14. (ukr)

Сперанська-Скарга М. А. Компетенції навчання протягом життя в контексті розвитку економіки, яка ґрунтується на знаннях

У статті розкрито основні характеристики навчання протягом життя в порівнянні з традиційним навчанням. Автор виокремлює та характеризує ключові компетенції, що необхідні для формування економіки, що ґрунтується на знаннях. Зазначено також, що суспільство, яке прагне до інноваційних шляхів у галузі освіти, повинно створювати відповідні умови для навчання протягом життя. Ефективне середовище навчання має бути сконцентрованим на тому, хто вчиться, базуватися на цінності знань та досягнень, а також бути наближеним до індивіда.

У статті визначено компетенції, необхідні для успішного навчання протягом життя, встановлено їхній взаємозв'язок, взаємообумовленість та вагомість. Серед основних компетенцій наголошено на важливості наступних: здатності вільно спілкуватися рідною мовою, вільному володінні іноземною мовою, математичній та базовій науковій компетенції, володінні основними інформаційно-комунікаційними навичками, вмінні навчатися, соціальній та громадянській компетенції, здатності до ініціативи та підприємництва, культурній обізнаності та експресивності.

Ключові слова: навчання протягом життя, компетенція, економіка, яка ґрунтується на знаннях, ефективне середовище навчання.

Сперанская-Скарга М. А. Компетенции обучения в течение жизни в контексте развития экономики, основанной на знаниях

В статье раскрыты основные характеристики обучения в течение жизни в сравнении с традиционным обучением. Автор определяет и характеризует ключевые компетенции, необходимые для формирования экономики, основанной на знаниях. Определено также, что общество, которое стремится к инновационным путям развития образования, должно создавать соответствующие условия для обучения в течение жизни. Эффективная среда обучения должна быть сконцентрирована на личности обучающегося, основываться на ценности знаний и достижений, а также быть приближенной к индивиду.

В статье определены компетенции, необходимые для успешного обучения в течение жизни, установлена их взаимосвязь,

взаимообусловленность и значимость. Среди основных компетенций подчеркнута важность следующих: способности свободно общаться на родном языке, свободного владения иностранным языком, математической и базовой научной компетенций, владения основными информационно-коммуникационными навыками, умения учиться, социальной и гражданской компетенций, способности проявлять инициативу и предпринимательские умения, культурной осведомленности и экспрессивности.

Ключевые слова: обучение в течение жизни, компетенция, экономика, основанная на знаниях, эффективная среда обучения.

Speranska-Skarga M. A. Lifelong Learning Competences in Context of Knowledge-based Economy

The article focuses on distinguishing the essential characteristics of lifelong learning in contrast to traditional learning. The key competences that are needed to form the knowledge-based economy have been determined and characterized. The society that thrives to educate its members in innovative ways on a constant basis should create corresponding circumstances for lifelong learning. Effective learning environments should be learner centered, knowledge rich, assessment driven, and community connected.

In order to make the participants of the process successful learners the society has to give them the series of necessary competences, mastering which leads to the total mental and behavioral personality transformations. Among the competences that need to be attained the importance of the following ones has been emphasized: communication in the mother tongue; communication in foreign languages; mathematical competence and basic competences in science and technology; digital competence; learning to learn; social and civic competences; sense of initiative and entrepreneurship; cultural awareness and expression.

The key competences have been considered as equally important, each of them contributing to a successful life in a knowledge-based society. Many of the competences have been proved to be interrelated: the aspects essential to one domain will support competence in another. Competence in the fundamental basic skills of language, literacy, numeracy and in information and communication technologies is seen as an essential foundation for learning, and learning to learn supports all learning activities. A number of key skills have been also mentioned, such as critical thinking, creativity, initiative, problem-solving, risk assessment, decision-taking, and constructive management of feelings.

Key words: lifelong learning, competence, knowledge-based economy, effective learning environment.

Стаття надійшла до редакції 26.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Курило В. С.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК 378.147.091.2:37.013.42-028

А. С. Брусенко

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ

У сучасних умовах розвитку суспільства на вищі навчальні заклади покладаються не лише освітні, а й виховні функції. Особливої уваги заслуговує процес виховання студентської молоді у педагогічних навчальних закладах, оскільки саме вони, через сферу майбутньої професійної діяльності, навчатимуть та виховуватимуть підростаюче покоління.

Створення умов для розвитку моральних якостей, розкриття творчого потенціалу й обдарувань особистості можливе під час позааудиторної роботи. Саме позааудиторній роботі властивий елемент самореалізації студентів.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що питання організації позааудиторної роботи досліджувалось у різних напрямках. Вивченням теоретичних засад організації виховної роботи з молоддю займалися дослідники І. Бех, Л. Белова, О. Вишневський, М. Стельмахович, Г. Троцько; теоретико-методичні закономірності організації позааудиторної роботи з естетичного виховання розкрито у роботах А. Комарової, Ю. Максимчук; морального виховання у працях К. Байша; соціального виховання – Ю. Мануйлов, А. Мудрик; проблеми формування і розвитку творчих умінь студентів відображені у працях О. Буренок, О. Медведєвої; процес розвитку творчої обдарованості студентів у роботах І. Карпової; формування міжособистісних взаємин студентів – Н. Руденко.

Дана стаття присвячена вивченню проблеми формування культури самопрезентації у майбутніх соціальних педагогів у поза аудиторній роботі.

Науковці по-різному розглядають як процес позааудиторної роботи так і її структуру. Так М. Донченко, О. Максимець, Л. Петриченко, Л. Смеречак розглядають позааудиторну діяльність у вищому навчальному закладі як необхідну складову цілісного навчально-виховного процесу, оскільки вона поєднує різноманітні заходи як навчального, так і виховного характеру.

О. Кучерява розглядає позааудиторну роботу в педагогічному університеті як складний і багатогранний процес, який базується на

ретельному плануванні та організації діяльності як студента, так і викладача [1].

Ю. Мануйлов, А. Мудрик вважають, що найважливішим завданням позааудиторної діяльності студентів є усвідомлення специфіки власного положення в соціумі, оволодіння засобами створення умов для використання позитивних впливів середовища на особистість, блокування та компенсації негативних проявів.

О. Стоян розглядаючи структуру позааудиторної діяльності студентів виокремлює в ній чотири групи [3, с. 21]:

1. Самостійна робота з підвищення професійного рівня (конспектування першоджерел, підготовка до лекцій і семінарів, виконання курсових робіт, читання спеціальної літератури);

2. Участь у створенні культурних цінностей (суспільна робота, заняття на факультеті суспільних професій, науково-дослідна робота, участь у художній самодіяльності, любительські і творчі заняття);

3. Засвоєння культурних цінностей (читання художньої, документальної і науково-технічної літератури, журналів і газет, прослуховування музичних записів, відвідування кіно, театрів, концертів, музеїв, виставок, лекцій, зустрічі з письменниками, артистами, художниками);

4. Відпочинок і розваги (заняття спортом, зустрічі з друзями, знайомими, родичами, відвідування ресторанів, кафе, зустрічі з коханою людиною, прогулянки містом, замські виїзди тощо, настільні ігри, бездіяльний відпочинок, «байдикування»).

У своєму дослідженні О. Буренок проводить структурно-функціональний аналіз позааудиторної діяльності, який відображає особливості її будови:

- мотиваційно-цільовий компонент містить набір спонукань, що забезпечують розвиток і підкріплення внутрішньої мотивації особистості, що надає особистісний сенс важливості позааудиторної діяльності;

- змістовно-операційний компонент забезпечує додатковість освітніх структур загальноосвітньої підготовки студентів, різноманіття предметної діяльності в соціумі, розширює життєвий і пізнавальний простір;

- результативно-оцінний компонент інтегрує показники ходу діяльності, її ефективності, що допомагають відстежити здійснення вертикального сходження особистості в професійному самовизначенні [2].

Також О. Буренок виокремлює низку особливостей, що відрізняють позааудиторну роботу від навчальної, а саме:

- організовується у вільний час студентів;
- тісний зв'язок з навчальною програмою;
- добровільність участі;
- залучення учасників в активну діяльність;

- гнучкість, рухливість, різноманітність форм;
- яскраво виражений творчий характер;
- розвиток здібностей і виховання значущих особистісних якостей;
- поповнення і збагачення новими знаннями [2].

Таким чином позааудиторна діяльність як індивідуальна ситуація розвитку професійно-педагогічної спрямованості особистості сприяє подальшій самоосвіті, самопізнанню і самореалізації майбутнього фахівця. У зв'язку з тим, що педагог не тільки фахівець з предмета, а й організатор власної життєдіяльності та життєдіяльності дітей, перед педагогічними вишами стоїть завдання використання резервів позааудиторної діяльності для збагачення соціального та особистісного потенціалу студентів.

У дослідженні ми розглядаємо позааудиторну роботу, як добровільну керовану викладачем діяльність студентів, яка проходить у межах навчального закладу у позанавчальний час та сприяє розвитку особистісних та професійно важливих якостей.

Вимоги до професійних якостей випускників напряму підготовки «Соціальна педагогіка» представлені в освітньо-професійній програмі та освітньо-кваліфікаційній характеристиці.

Аналіз ОПП та ОКХ дозволив виділити наступні компетенції майбутніх соціальних педагогів, які тісно пов'язані з культурою самопрезентації:

1. Соціально-особистісні компетенції:

- здатність удосконалювати та розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень: прагнути до здобуття наукових знань про явища культурного життя; отримувати освіту з використанням неформальних джерел; проявляти самостійність в оволодінні змістом навчання; на науковій основі організувати свою працю; забезпечувати самоорганізацію учбової діяльності;

- здатність до професійного росту, до оволодіння новим змістом і методами професійної діяльності на основі самоосвіти та використання інформаційних технологій: збагачувати досвід волонтерської діяльності; отримувати освіту з використанням неформальних джерел; узагальнювати результати власної діяльності; орієнтуватися в тенденціях розвитку наукового знання в галузі соціальної педагогіки, вітчизняної освітньої системи;

- здатність до системного мислення: здійснювати самоаналіз власної діяльності на кожному етапі;

- здатність проявляти ініціативу: пропонувати нестандартні підходи до розв'язання стандартних проблем у соціальній роботі.

2. Інструментальні компетенції:

- здатність та готовність до ефективної комунікації у професійному середовищі, у взаємодії з клієнтами: отримання

зворотного зв'язку під час взаємодії з клієнтами та колегами; обираючи стиль спілкування з клієнтами, враховуючи їх особливості;

- здатність ефективно організовувати власну практичну діяльність: формулювати основні цілі та завдання власної практичної діяльності; обирати, обґрунтовувати та застосовувати методи роботи адекватні поставленій меті і завданням; планувати та здійснювати експериментальне дослідження; використовувати сучасні психолого-педагогічні теорії та методи у професійній та соціальній діяльності.

3. Загальнопрофесійні компетенції:

- здатність та готовність до організації процесу професійної діяльності, створення сприятливого психологічного клімату в колективі, стимулювання успішної діяльності своєї організації (закладу): комплексно використовувати знання в галузі теорії і практики управління; забезпечувати сприятливий морально-психологічний клімат у колективі; прогнозувати результати здійснюваних організаційно-управлінських рішень.

4. Спеціалізовані професійні компетенції:

- здатність організовувати та проводити соціально-педагогічні тренінги з різними категоріями дітей та молоді: орієнтуватись в тренінгових формах навчання; знати методику організації групового тренінгового заняття; визначати вплив тренінгової діяльності на людину; враховувати психологічні особливості колективної взаємодії та групової динаміки в процесі проведення тренінгового заняття; створювати сприятливий психологічний клімат в колективі; визначати специфічні потреби й особливості організації тренінгового навчання залежно від конкретних соціальних завдань, що постають перед соціальним педагогом.

Практика роботи зі студентами напряму підготовки «Соціальна педагогіка» довела доцільність та ефективність таких напрямів позааудиторної роботи:

- профілактично-пропагандистський: залучення студентів до проведення профілактичних бесід з учнями загальноосвітніх закладів міста; участь у розробці та постановці соціального театру; зустрічі з практиками соціально-педагогічної сфери;

- волонтерський: щорічна участь студентів у екологічній волонтерській акції на території Національного природного парку «Святі гори» (м. Святогірськ); залучення студентів у якості волонтерів до різноманітних загальноуніверситетських, міських акцій та заходів присвячених Міжнародному дню інвалідів, Всесвітньому дню без тютюну, Дню боротьби зі СНІДом тощо;

- благодійний: організація студентами благодійних акцій по збору коштів, одягу, іграшок, канцелярських приладь для допомоги дітям-сиротам, та позбавленим батьківського піклування, дітям-інвалідам, малозабезпеченим сім'ям тощо;

- розважальний: активна участь студентів у святкових заходах – «Дебют першокурсника», «Міжнародний день соціального педагога», «День студента» тощо.

Враховуючи особливості позааудиторної роботи у вищих навчальних закладах, вимоги ОПП та ОКХ до фахівців соціально-педагогічної сфери, вважаємо доцільним та ефективним розвиток культури самопрезентації майбутніх соціальних педагогів саме під час позааудиторної роботи.

Список використаної літератури

1. Кучерява О. Психолого-педагогічні основи організації позааудиторної роботи з математики студентів педагогічного університету / О. Кучерява // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – №35. – С. 114 – 119. **2. Буренок Е. А.** Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения английскому языку студентов туристского вуза. Автореф. на соискание степ. кандид. пед. наук, Сходня, 2004. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dissercat.com/content/vneauditornaya-deyatelnost-kak-sredstvo-intensifikatsii-professionalnogo-obucheniya-angliisk> **3. Стоян А. Н.** Организация досуга студенческой молодежи / А. Н. Стоян. – К. : Вища школа, 1984. – 41 с. **4. Смеречак Л. І.** Особливості формування професійних інтересів майбутніх соціальних педагогів у позааудиторній роботі [Текст]: Вип. 183, ч. 4, 2010. – (Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки) // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки. – С. 121 – 127 **5. Петриченко Л. О.** Система позааудиторної роботи, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя до творчої професійної діяльності / Л. О. Петриченко // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць. – Вип. LI / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – С. 33 – 40. **6. Мудрик А. В.** Воспитание в системе образования: характеристика понятия / А. В. Мудрик // Классный руководитель. – 2002. – № 5. – С. 4 – 11.

Брусенко А. С. Формування культури самопрезентації майбутніх соціальних педагогів у позааудиторній роботі

У статті охарактеризовано позааудиторну роботу студентів вищих навчальних закладів. Визначено вимоги до професійних якостей випускників на пряму підготовки «Соціальна педагогіка», які представлені в освітньо-професійній програмі та освітньо-кваліфікаційній характеристиці та виділено основні компетенції майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери: соціально-особистісні, інструментальні, загальнопрофесійні, спеціалізовані професійні. Автор наголошує на важливості та ефективності позааудиторної роботи у формуванні культури самопрезентації майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: поза аудиторна робота, культура самопрезентації, компетенції.

Брусенко А. С. Формирование культуры самопрезентации будущих социальных педагогов во внеаудиторной работе

В статье дана характеристика внеаудиторной работы студентов высших учебных заведений. Определены требования к профессиональным качествам выпускников направления подготовки «Социальная педагогика», которые представлены в образовательно-профессиональной программе и образовательно-квалификационной характеристике, так же выделены основные компетенции будущих специалистов социально-педагогической сферы: социально-личностные, инструментальные, общепрофессиональные, специализированные профессиональные. Автор подчеркивает важность и эффективность внеаудиторной работы в формировании культуры самопрезентации будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, культура самопрезентации, компетенции.

Brusenko A. S. Culture formation of future social workers` self-representation

The paper presents the characteristics of extracurricular work of students in higher education. The requirements for professional skills of graduates from training areas "Social pedagogy" are presented in educational and vocational programs and educational qualification characteristics. Main competence of future specialists of social and educational spheres is also determined. They are social and personal, instrumental, general professional, specialized professional features. The author underlines the importance of extracurricular activity in culture formation of future social workers` self-representation

Key words: extracurricular activity, culture of self-representation, competence.

Стаття надійшла до редакції 07.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., доц. Коношенко С. В.

УДК 318.093

В. С. Володавчик

**СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА
ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ФАХІВЦЯ**

Новий закон «Про вищу освіту» висуває сучасні вимоги до моделі випускника вищого навчального закладу, найважливішим компонентом з яких є професійна мобільність. Пошук інноваційних технологій, спрямованих на модернізацію освіти, зближення української системи

вищої освіти з системами освіти європейських країн призвели до необхідності вивчення накопиченого в цих системах досвіду формування професійної мобільності майбутніх фахівців, ґрунтуючись на зіставленні загального, особливого і специфічного в європейській та вітчизняній практиці формування професійної мобільності [3].

Особливу увагу звертають на себе успіхи «навчання, орієнтованого на професійну індивідуальну діяльність» або «особистісно зорієнтованого навчання», що реалізуються в системі професійної освіти Німеччини, яка є одним з основних економічних партнерів України. Особистісно зорієнтоване навчання сприяє формуванню таких складників професійної мобільності фахівців, як здатність до рефлексії особистісного рівня професіоналізму, об'єктивної оцінки ступеня змін професійно важливих особистісних якостей, що відбуваються в професійній діяльності; готовність майбутнього фахівця до перетворення себе і навколишнього середовища відповідно до тенденцій соціально-економічного розвитку; здатність проектувати свою професійну діяльність, прогнозувати свій розвиток, вільно приймати рішення в ситуації вибору. Досвід особистісно зорієнтованого навчання становить особливий інтерес для української системи професійної освіти ще й тому, що він залишається одним з головних у процесі професійної підготовки фахівців.

Метою даної статті стало розкриття сутності та структури професійної мобільності фахівця на основі аналізу наукової літератури.

Починаючи аналітичну діяльність, передусім зазначимо, що професійна мобільність – явище міждисциплінарне і розглядається вченими різних галузей знань: соціології, психології, педагогіки, економіки.

Так, у соціології під соціальною мобільністю розуміється перехід індивіда або суспільної групи з однієї соціально-професійної позиції в іншу, просування до більш високого соціально-професійного статусу, а також переміщення до більш низьких ієрархічних позицій. Крім вертикальної мобільності, у соціології розрізняють також горизонтальну, обумовлену переміщенням у рамках однієї соціальної чи професійної групи (С. Крапивенський, С. Фролов, Ю. Карпова, А. Гераськова, Л. Кансузян та ін.).

У психології мобільність особистості розуміється як здатність людини швидко реагувати на умови, що змінюються, а також внутрішньо перебудовуватися та змінювати свою психічну структуру: ціннісні орієнтації, мотиви, установки, відносини (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, Л. Анциферова, К. Платонов, В. Шадрикова та ін.).

У педагогічній науці увага акцентується на академічній мобільності в професійній освіті, яка полягає в можливості студентів до реалізації багатоваріантних освітніх траєкторій, сполучених рівнів професійної підготовки. У професійній освіті мобільність розглядається в наступних вимірах:

- соціально-економічному – як готовність і здатність адаптуватися до мінливих умов ринку праці;
- професіологічному – як здатність швидко й успішно освоювати нову техніку і нові технології в рамках однієї професії, статусне переміщення в просторі професійної ієрархії, а також при необхідності опанувати суміжні і нові професії;
- педагогічно-інноваційному – як готовність до створення, освоєння та використання нововведень в освіті (Л. Амірова, А. Деркач, Л. Горюнова, Е. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова та ін.) [2].

Узагальнивши різні погляди на досліджуваний феномен, під *професійною мобільністю* будемо розуміти *готовність і здатність фахівця до професійного та особистісного розвитку під впливом зовнішніх та внутрішніх умов, що дає йому змогу швидко орієнтуватися у вимогах ринку, успішно переключатися з одного виду діяльності на інший та оптимально розв'язувати різноманітні професійні завдання.*

Продовжуючи дослідження поняття професійної мобільності майбутнього фахівця з точки зору його *структурних компонентів*, зазначимо, що одним з напрямків розвитку сучасної педагогічної науки є дослідження можливостей *компетентнісного підходу* до визначення вимог до випускника вищого навчального закладу (В. Байденко, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Пометун, Н. Селезнева, А. Субетто, М. Степко, Ю. Татур, А. Хуторський, В. Шадриков та ін.).

Компетентнісний підхід в освіті охоплює поряд із знаннями і навичками такі категорії, як здібності, готовність до пізнання, соціальні навички. Компетентнісний підхід дозволяє розкрити бажаний результат освіти через сукупність різного виду компетенцій. Спираючись на компетентнісний підхід, ми можемо представити цілісну картину становлення професійної мобільності фахівця через розвиток певних компетенцій. Розробники компетентнісного підходу в освіті виділяють такі компетенції майбутнього фахівця, як соціально-комунікативні, освітні, загальнонаукові, ціннісно-сміслові та загальнокультурні (І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Пометун та ін.).

Так, *соціально-комунікативні компетенції* забезпечують готовність майбутнього фахівця до соціалізації в сучасному демократичному суспільстві, роботи з новими інформаційними технологіями, здійснення своєї професійної діяльності в неоднорідних групах людей, адаптації до нових ситуацій.

Освітні компетенції забезпечують готовність майбутнього фахівця до наукового, системного пізнання світу, оволодіння навичками самостійного освоєння знань, підвищення кваліфікації або зміни професії, підтримки власного професійно-творчого і соціального потенціалу в умовах науково-технічного прогресу, самовдосконалення, самоосвіти.

Загальнонаукові компетенції забезпечують високий рівень базових загальних знань і загальних знань за профілем спеціальності, здатність

адаптуватися до змін змісту соціальної і професійної діяльності.

Ціннісно-сміслові та загальнокультурні компетенції забезпечують успішність ціннісно-сміслової орієнтації фахівця у світі, готовність та прагнення пізнавати й удосконалювати себе, готовність до суспільно схвалюваної продуктивної діяльності; сприяють усвідомленню необхідності безперервної самоосвіти, постійної мотивації до навчання протягом усього життя, визначенню цінностей, необхідних для того, щоб жити в умовах складного демократичного суспільства, оволодіння високим рівнем загальної культури тощо.

На наш погляд, наведені вище компетенції і є основними складниками професійної мобільності фахівця.

Другий підхід до визначення структури професійної мобільності фахівця передбачає врахування постійних змін, що відбуваються в суспільстві, державі, освіті, інших галузях людської життєдіяльності. За таких умов сучасний фахівець повинен мати високий рівень творчості: креативність мислення і швидкість прийняття рішень, здатність до самоосвіти, уміння пристосовуватися до нових обставин, стійкість до фрустрації зовнішнього і внутрішнього середовища, уміння відстежувати і правильно оцінювати стан навколишнього простору. Високий ступінь адаптивності і активності в постійно змінному середовищі характеризує мобільного фахівця, тобто спеціаліста, здатного вирішувати різноманітні завдання без психологічного збитку для себе. Отже, *першим складником* мобільності фахівця виступає його *здатність до творчості* – творчого перетворення себе й навколишнього середовища.

Безперервність і стрибкуватість сучасного світу й освіти, зокрема, сильно впливають на людей. Це обумовлює процес поділу людей на тих: хто має високу стійкість до змін, але не схильний до адаптації; хто не здатний до адаптації і не може протистояти змінам; хто здатний до адаптації і змін, але потребує стимуляції; хто здатний адаптуватися і швидко змінюватися, здатний до швидкого навчання, самонавчання. Тому сучасна освіта покликана допомогти всім категоріям молоді бути стійкими до змін і бути здатними до реактивної адаптації на основі самонавчання та навчання. Таким чином, *другим складником* професійної мобільності фахівця можна назвати його *готовність до змін*. Саме від ступеня готовності фахівця до змін залежить прийняття рішення про зміну місця роботи, професії, освіти тощо. Людина, переоцінюючи свій багаж знань, приймає рішення про його зміну або про відмову від якоїсь його частини. «Бажання змінитися» означає, що людина готова внести суттєві зміни у своє життя і діяльність без зовнішнього втручання або тиску.

Третім складником професійної мобільності, на наш погляд, є *активність особистості*. Сучасну професійну освіту в Україні побудовано за принципом наступності освітніх програм, де освітня програма ВНЗ, розроблена з опорою на досягнуте і з орієнтацією на розвиток, є продовженням освітнього маршруту людини. Професійне та

особистісне становлення студента у ВНЗ здійснюється за допомогою його власної активності. При цьому активність виражається і в роботі над перетворенням себе, і в роботі над перетворенням навколишньої дійсності. За думкою М. Соколової [4], активність проявляється у здатності ставити досяжні цілі, реалізовувати свою програму, незважаючи на обставини, що перешкоджають досягненню мети.

Для нашого дослідження значний інтерес представляють ідеї, висловлені В. Водзинською про те, що «соціальна активність – вища форма людської активності. Вона проявляється як здатність діяти свідомо, не тільки пристосовуючись до зовнішнього середовища, а й цілеспрямовано змінюючи його» [1].

Ураховуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що професійна мобільність за своєю природою є соціальною, оскільки вона проявляється тільки в соціальних системах, а її успіх залежить від того соціального й освітнього середовища, у якому відбувається становлення особистості фахівця-професіонала. Досліджуючи особливості мобільності фахівця і відзначаючи, що в її основі лежить активність свідомої особистості, слід зазначити, що багато вчених, вивчаючи соціально-професійну активність, вважають, що вона є показником ступеня соціалізації особистості і проявляється не тільки в пристосуванні особистості до певних професійних умов, а й спрямована на їх зміну. Ступінь зміни цих умов є показником активності, а, отже, і мобільності фахівця в професійній сфері. З одного боку, професійна мобільність фахівця виступає як результат отриманої освіти, а з іншого боку – як фактор, що визначає ця освіта. Звідси випливають підстави, які дозволяють нам говорити про соціально-професійне передбачення становлення і розвитку фахівця, тобто про формування професійно мобільного типу особистості. Формування активного типу особистості є однією з умов прояву мобільності фахівця та його подальшого включення в професійну діяльність.

На завершення треба відзначити, що в науковій літературі можна знайти й інші погляди на структуру професійної мобільності майбутнього фахівця. Проте наведені вище дві структури найбільшою мірою відповідають нашим дослідницьким інтересам щодо розробки теоретичних і практичних засад проблеми формування професійної мобільності майбутніх товаровзнавців у процесі фахової підготовки.

Таким чином, розкриваючи мету даної статті, нами було визначено зміст і розкрито структуру професійної мобільності фахівця.

Під професійною мобільністю ми розуміємо готовність і здатність фахівця до професійного та особистісного розвитку під впливом зовнішніх та внутрішніх умов, що дає йому змогу швидко орієнтуватися у вимогах ринку, успішно переключатися з одного виду діяльності на інший та оптимально розв'язувати різноманітні професійні завдання.

У науковій літературі наведено багато структур професійної мобільності. Проте найбільш оптимальними для нас структурами стали

ті, що визначені на підставі компетентнісного й творчого підходів. Відповідно до першого підходу структуру професійної мобільності фахівця можна представити як поєднання соціально-комунікативних, освітніх, загальнонаукових, ціннісно-сміслових та загальнокультурних компетенцій особистості, що здобула певну професію. Згідно з другим, творчим підходом, професійна мобільність фахівця може уявляти собою сукупність таких компонентів: здатність до творчості, готовність до змін, активність особистості.

Визначення змісту і структури професійної мобільності фахівця є підставою для розробки теоретичних і практичних засад формування професійної мобільності майбутніх товарознавців у процесі фахової підготовки, що і стане предметом нашого подальшого дослідження.

Список використаної літератури

- 1. Водзинская В. В.** Активность личности в сфере досуга / В. В. Водзинская // Активность личности в социалистическом обществе. – М. – Варшава : Институт социологических исследований, 1974. – С. 344 – 380. **2. Деркач А. А.** Инновации в практике образования / А. А. Деркач, Л. А. Амирова, Л. В. Горюнова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 34 – 39. **3. Про вищу освіту** // Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/bfmWd/go/1556-18> **4. Соколова М. Л.** Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в вузе : дисс... канд. пед. наук / М. Л. Соколова. – Архангельск, 2001. – 202 с.

Володавчик В. С. Сутність і структура професійної мобільності фахівця

У статті розкрито сутність поняття професійної мобільності фахівця, яке полягає у готовності і здатності фахівця до професійного та особистісного розвитку під впливом зовнішніх та внутрішніх умов, що дає йому змогу швидко орієнтуватися у вимогах ринку, успішно переключатися з одного виду діяльності на інший та оптимально розв'язувати різноманітні професійні завдання. Наведено структуру професійної мобільності фахівця як поєднання соціально-комунікативних, освітніх, загальнонаукових, ціннісно-сміслових та загальнокультурних компетенцій особистості; здатності до творчості, готовності до змін, активності особистості.

Ключові слова: професійна мобільність, фахівець, компетентність, творчість.

Володавчик В. С. Сущность и структура профессиональной мобильности специалиста

В статье раскрыта сущность понятия профессиональной мобильности специалиста, которое заключается в готовности и

способности спеціаліста к професійному і лічностному розвитку под впливом зовнішніх і внутрішніх умов, дозволяє йому швидко орієнтуватися в вимогах ринку, успішно переключатися з одного виду діяльності на другий і оптимально вирішувати різні професійні завдання. Подана структура професійної мобільності спеціаліста як поєднання соціально-комунікативних, освітніх, загальнонаукових, ціннісно-смыслових і загальнокультурних компетенцій лічності; способности к творчості, готовності к зміненням, активності лічності.

Ключевые слова: професійна мобільність, спеціаліст, компетентність, творчість.

Volodavchyk V. S. Essence and structure of occupational mobility specialist

The article reveals the essence of the concept of professional mobility specialist, which is the willingness and ability to specialist professional and personal development by external and internal conditions, which enables him to quickly navigate the demands of the market, successfully switch from one activity to another optimal solution ' bind a variety of professional tasks. Reveals the structure of professional mobility specialist as a combination of social and communicative, educational, general, value-semantic and general competence of the individual; ability to work, willingness to change, individual activity.

Key words: professional mobility, specialist, expertise, creativity.

Стаття надійшла до редакції 26.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 378.011.3-051

В. В. Желанова

СМИСЛОГЕНЕЗ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

У процесі модернізації вищої освіти в Україні, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, усе більшої ваги набувають освітні системи, що ґрунтуються на поліпарадигмальному підході, який передбачає реалізацію концептуальних положень особистісно зорієнтованої, смислової, компетентнісної, діяльнісної, суб'єктної, рефлексивної педагогічних парадигм. Це дозволяє організувати навчальний процес у вишах з урахуванням сучасних вимог та особливостей майбутньої професійної діяльності педагога шляхом

актуалізації мотиваційних, смислових, рефлексивних, суб'єктних «вимірів» професійної освіти. Відтак ключовим завданням підготовки фахівців з початкової освіти в умовах ВНЗ є формування вчителя-професіонала, здатного не лише відтворювати традиційні моделі педагогічної діяльності, але й будувати власну професійну діяльність на засадах особистісно зорієнтованого підходу, ціннісно-смисловою основою якого є особистість молодшого школяра. Ефективному розв'язанню окреслених завдань сприяє реалізація технології контекстного навчання, за умови якої в студентів формується активна діяльнісна позиція, що допомагає становленню їхньої професійної суб'єктності, смислового ставлення до майбутньої професії. Отже зосередимося на розгляді саме смислової сфери майбутнього вчителя початкових класів.

Сучасні дослідження смислової проблематики представлені такими провідними науковими напрямками: дослідження смислових установок (О. Асмолов); формування смислових утворень (Б. Братусь); обґрунтування смислової концепції особистості (Д. Леонт'єв); концепція смислової динаміки (Ф. Василюк); дослідження конкретних механізмів смислоутворення (О. Насиновська); дослідження порушень смислоутворення (Б. Братусь, Б. Зейгарник, Л. Цветкова); дослідження форм існування особистісних смислів у свідомості та самосвідомості (В. Столін); аналіз зв'язку смислових утворень з емоційними явищами (В. Вілюнас); вивчення смислових аспектів вольової регуляції (В. Іванніков); розгляд усіх сучасних понять і категорій педагогіки та психології крізь призму їхнього смислового «наповнення» в межах нового наукового напрямку – «смислової дидактики» (І. Абакумова, П. Єрмаков, В. Фоменко). Технологія контекстного навчання обґрунтована в дослідженнях А. Вербицького. Низка досліджень спрямована на розкриття провідних організаційних форм технології контекстного навчання, а саме: лекцій контекстного типу (Н. Борисова, А. Вербицький); ділової гри як форми контекстного навчання (О. Андреева, А. Вербицький); віртуальних стендових лабораторних робіт як інноваційної форми контекстного навчання (К. Гамбург). Отже, аналіз наведених досліджень дозволяє говорити про те, що в психолого-педагогічній науці має місце певна багатоаспектність, різноспрямованість досліджень проблеми смислів. Утім вони не мають антагоністичного характеру, а скоріше взаємодоповнюють та збагачують один одне, не заперечуючи сутнісним основам смислової теорії особистості. Зазначимо також, що смисли переважно розглянуто у форматі структурно-функційного підходу до смислової сфери особистості. При цьому її динамічні аспекти є менш розглянутими. Зокрема, поза увагою науковців залишається дослідження динаміки смислів майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання.

Зауважимо, що в нашому дослідженні для відбиття певних змін в розвитку смислової сфери майбутніх учителів початкових класів використано поняття «смислогенез».

Отже, метою статті є розгляд процесу смислогенезу майбутніх учителів початкових класів у технології контекстного навчання.

Смислогенез – відносно нове поняття, що прийшло в педагогіку й психологію з філософії (А. Пелипенко) [1]. Його психолого-педагогічну інтерпретацію подано в дослідженні І. Колесникової [2]. Відмітимо, що вагомість цього процесу є очевидною. Оскільки саме смисли підпорядковують собі інші життєві прояви особистості (О. Леонт'єв) [3]. Цієї ж позиції дотримується І. Колесникова, яка доводить, що саме смислогенез є внутрішнім механізмом розвитку особистості, тим внутрішнім стрижнем, навколо якого виникає нова впорядкованість і внутрішнього світу, і навколишньої дійсності, з якою пов'язана людина [2]. Зауважимо, що процес смислогенезу ґрунтується на синтезі структурно-функціонального та динамічного підходів, оскільки мова йде про «малу» динаміку виникнення й розвитку певних смислових утворень, що складають смислову сферу майбутнього фахівця. Ми, ґрунтуючись на положеннях, І. Колесникової, трактуємо смислогенез майбутніх учителів початкових класів як низку послідовних трансформацій складників смислової сфери, пов'язаних з постійним породженням й оновленням смислової сфери.

Розвиток смислової сфери має циклічний характер, при цьому кожен цикл смислогенезу характеризується двома етапами: еволюційним і критичним, які супроводжуються відповідно процесами ієрархізації й денерархізації елементів смислової структури. До того ж процес смислогенезу пов'язаний з динамічними смисловими процесами смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництва. При цьому сутність смислоутворення полягає в підключенні нових об'єктів (явищ) до існуючої низки або системи смислових зв'язків, у результаті чого ці об'єкти (явища) набувають нового змісту, а смислова система поширюється на нові об'єкти (явища). Смислоусвідомлення здійснюється через два процеси: усвідомлення смислових структур і усвідомлення смислових зв'язків. Результатом останнього є вербалізація смислу, тобто його втілення в певних значеннях, що переводить смисл на новий рівень функціонування. Нарешті, процеси смислобудівництва відповідно до смислової концепції Д. Леонт'єва опосередковані «особливим рухом свідомості», її «особливою внутрішньою діяльністю» (її можливо вважати рефлексією) й спрямовані на порівняння, супідрядність і впорядкування стосунків суб'єкта зі світом, зокрема шляхом творчої перебудови колишніх зв'язків [4].

Звернемо увагу на те, що у процесі смислогенезу проявляється діадність смислу, що реалізується в його континуумній динаміці від мінімального до максимального насичення, а саме: від смислу, що становиться, – до того, що став, від невизначеного смислу – до певного,

кристалізованого у формі ціннісного ставлення; від смислу, що досягається, – до досягнутого (І. Абакумова) [5]. При цьому динаміка смислового розвитку породжує постійну взаємодію між ситуативними смисловими проявами й тими смисловими структурами, що претендують на статус стійких. Смисловий розвиток особистості відповідає логіці від одиничного до загального.

Вагомим для розуміння сутності смислогенезу є положення щодо прояву смислів. На думку І. Абакумової цей процес проходять чотири стадії, а саме:

- 1) смислову дивергенцію;
- 2) розкриття смислу, тобто його розуміння;
- 3) реалізацію смислу (подію);
- 4) переживання смислу (смисловий слід) [5].

Отже, смислогенез майбутніх учителів початкових класів здійснюється в кількох напрямках, а саме:

- трансформація ситуативних смислових структур (особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви) у стійкі (смислові конструкти, смислові диспозиції, особистісні цінності);
- «смислонасичення» від мінімального до максимального стану на підставі «уточнення й розширення» (В. Зінченко);
- ієрархізація смислів, їх «кристалізація» (О. Леонтьєв);
- зміна динамічних смислових процесів у послідовності: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислосудівництво.

Відтак зазначені положення смислогенезу є узагальнювальними щодо смислових аспектів технології контекстного навчання майбутніх учителів початкових класів.

Розглянемо логіку смислогенезу відповідно певним етапам технології контекстного навчання.

Перший етап – адаптивно-технологічний (навчальна діяльність академічного типу, семіотична навчальна модель, перший курс навчання у ВНЗ). На цьому етапі переважають ситуативні смислові структури (смислоутворювальні мотиви, особистісні смисли, смислові установки), тобто професійні смисли ще є ситуативними й проявляються в межах конкретної ситуації. Загалом у процесі навчальної діяльності академічного типу відбувається «насичення» свідомості студента особистісними смислами в контексті майбутньої професії. Смислова динаміка пов'язана з процесом смислоутворення, тобто переходом із потенційного, невербалізованого смислу в актуалізований смисл, спрямований на формування смислової установки, потреби особистості в саморозумінні як майбутнього вчителя початкових класів. Прояв смислів пов'язаний зі смисловою дивергенцією.

Другий етап – імітаційно-технологічний (кваліпрофесійна діяльність, імітаційна навчальна модель, другий та третій курс навчання у ВНЗ). У межах цього етапу відбувається «уточнення й розширення» смислів (В. Зінченко), а саме перехід від безпосередньо-емоційного

сміслового сприйняття до вербалізації смислів, підняття їх до рефлексивно-аналітичного та пізнавально-оцінного рівня. Сміслові утворення особистості піднімаються до того рівня, коли базова система смислів уже представлена у свідомості студента достатньо цілісно й він може співвіднести певні ситуації та завдання, пов'язані з моделюванням контексту майбутньої професії зі своїм смисловим полем та своїми смисловими пріоритетами, тобто відбувається актуалізація смислових структур «Я» при осмисленні суб'єктом професійної ситуації. Тобто динамічний процес смислоутворення поширюється процесом смислоусвідомлення, а саме з'являється осмисленість знань, розуміння свого місця в професії, уміння зробити свій смисловий вибір, але поки що в певних ситуаціях. Тобто, відбувається розкриття, розуміння смислу.

Третій етап – професійно-технологічний (навчально-професійна діяльність, соціальна навчальна модель, четвертий курс навчання у ВНЗ). Цей етап змінює попередні «еволюційні» і є «критичним». Оскільки відбувається вичерпання вже актуалізованих смислів, їх дискредитація в контексті протиріч, виявлених суб'єктом (І. Семенов) і з'являються нові смисли, а саме нестійкі ситуативні (сміслова установка) змінюються стійкими (сміслова диспозиція, смисловий конструкт) смисловими структурами, що пов'язані із стійким смисловим ставленням особистості до майбутньої професійної діяльності, умінням зробити свій смисловий вибір, але вже не в певній ситуації, а в межах професійної діяльності в усій її багатогранності. Тобто відбувається процес смислосудівництва, що є пріоритетним динамічним смисловим процесом на цьому етапі та який відбиває нове осмислення студентом майбутньої професії й самого себе в ній. До того ж стійке смислове ставлення до майбутньої професії вчителя початкових класів доповнюється смисловим ставленням до особистості молодшого школяра. Прояви смислу пов'язані з реалізацією смислу в певних подіях, а також його переживанням, яке є смисловим слідом (за І. Абакумовою). Стійке смислове ставлення до майбутньої професії вчителя початкових класів доповнюється смисловим ставленням до особистості молодшого школяра. Прояви смислу пов'язані з реалізацією смислу в певних подіях, а також з появою «сміслового сліду».

Наведемо приклади використання певних методів контекстного навчання та смислотехнік, спрямованих на формування смислової сфери майбутнього вчителя початкових класів.

Уважаємо доцільним на початковому етапі зазначеного процесу використати аналіз педагогічних ситуацій, але не як самостійну організаційну форму контекстного навчання, а саме як метод навчання. Такими можуть бути ситуації-антиподи, які ілюструють «позитивного» й «негативного» вчителя шестирічних першокласників.

Педагогічна ситуація № 1

Перший клас. Урок рідної мови. Сергій дуже збуджений, веселий. Увага на уроці відсутня, мої неодноразові традиційні зауваження не

дають позитивного результату, хлопчик заважає іншим дітям. Я роздратована. Думаю: «Поставити його в кут чи ні?» І строго звертаюся до хлопчика: «Сергію! Встань! Вийди сюди!» (Поки він іде – змінюється в обличчі, дивиться на мене з переляком). У цей момент мені стало якось недобре: «Що ж я зробила? Якщо я його ображу, завтра він до школи не захоче йти!» Підійшов до мене й дивиться в очі. Ми дивимося один на одного мовчки. І ми один одного зрозуміли. А це – головне. Усе інше приходить саме по собі. Я звертаюся до дітей, імпровізую: «Діти! Сергій хоче нагадати нам про те, як необхідно сидіти на уроках мови. Давай, Сергію, допоможи мені». Потім уже звертаюся до всього класу: «Сядьте, як Сергій нам радить». Клас притих. Сергій теж сидить тихо. Урок продовжується. Сергій уважно й радісно працює разом з усіма.

Педагогічна ситуація № 2

Іде урок у першому класі. Учителька питає: «Діти, перед вами дві картинки. На одній – легкова машина, на іншій – вантажна. Скажіть, як називаються марки цих машин?» Тут же злітають руки. Піднімається один хлопчисько: «Маргарито Петрівно, а який двигун стоїть на цих машинах – карбюраторний чи дизельний?» На вчительку було шкода дивитися, її обличчя покритлося плямами: «Питання ставлю я, а ти повинен відповідати на них. Якщо не знаєш, то не піднімай руку!».

У процесі аналізу ситуації-антиподів студенти констатують сформованість або відсутність певних професійно важливих якостей вчителя, а також співвідносять свій «Я-образ» професіонала з професійним «Я» іншого вчителя.

Такі ситуації можна використати й у якості текстів, які виявляють смисл. Відомий медіа-психолог О. Проніна, обґрунтовуючи переваги використання цієї смислотехнології, уводить в аналіз механізму впливу тексту на особистість поняття «трансцензусу», що відбиває той безпосередній момент, коли інформація виводиться суб'єктом на ціннісно-смысловий рівень і стає особистісною або відторгається через її відчужений характер від цієї людини [6]. У процесі використання цієї смислотехнології відбувається «насичення» свідомості студента особистісними смислами, формується його «смысловое поле».

Якщо повернутися до ситуацій щодо «позитивного» й «негативного» вчителя, то в процесі їх безпосередньо емоційного смислового сприйняття відбувається «синхронізація смислових полів» студента й «позитивного» вчителя та відторгнення моделі поведінки «негативного» вчителя. Відбувається смислоутворення, тобто смисл з потенційного, невербалізованого переходить в актуалізований смисл.

Додамо, що такі «ситуації-антиподи» надають студенту кілька альтернатив, тобто можливість здійснити вибір на підставі своїх смислових переваг. До того ж зміна альтернатив є поширеною смислотехнікою (Ф. Василюк, Н. Мироненкова). При цьому є вагомим погляд Ф. Василюка щодо сутності вибору особистості, який, на думку науковця, характеризується такими рисами:

1. Вибір можливий лише у внутрішньому складному світі.

2. Альтернативи, між якими відбувається вибір, – не операції, не засоби дії, що ведуть до однієї мети, а різні життєві відносини, «окремі діяльності» (термінологія О. Леонтьєва).

3. Вибір є активною дією студента, а не пасивною реакцією.

4. Підставою вибору не може бути сила спонукання як така [7].

Отже, беручи до відома ці положення, ми наполягаємо, що студент здійснює свій смисловий вибір на підставі своїх мотивів, цінностей, смислових орієнтирів і вибирає діяльність учителя, реалізуючи при цьому свою суб'єктну позицію.

Зазначимо, що при використанні педагогічної ситуації як методу навчання, а також аспекту певних смислотехнологій, ми пропонуємо таку схему роботи з нею:

1) сприйняття ситуації;

2) інтерпретація та розуміння;

3) прийняття або неприйняття (збіг – розбіжність із цінностями особистості, ідентифікація);

4) вироблення ставлення до ситуації, надання їй особистісного смислу;

5) інтеріоризація ситуації або її неприйняття.

Таким чином, смислогенез майбутнього вчителя початкових класів є динамічним процесом поступової трансформації ситуативних смислових структур у стійкі; «смислонасичення» від мінімального до максимального стану на підставі «уточнення й розширення»; ієрархізації смислів; зміни динамічних смислових процесів у послідовності: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислосудівництво.

Отже, динаміка смислової сфери майбутніх учителів початкових класів проходить шлях від смислоутворення, смислонасичення, актуалізації смислів у певних ситуаціях до актуалізації смислів у форматі професійної діяльності, їх «кристалізації». Розгортання зазначених динамічних процесів співвідноситься з певними етапами розробленої нами технології. Окреслені позиції можуть стати базовими щодо розробки педагогічного інструментарію технології контекстного навчання відповідно її процесуальним складникам.

Список використаної літератури

1. Пелипенко А. А. Смислогенез и структуры сознания (культурологический подход) / А. А. Пелипенко // Мир психологии. – 1999. – № 1(17). – С. 141 – 146. **2. Колесникова И. Е.** Механизм смислогенеза личности в онтогенезе: морфогенетический и онтологический контекст : монография / И. Е. Колесникова ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 205 с. **3. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с. **4. Леонтьев Д. А.**

Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с. **5. Абакумова И. В.** Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе : монография / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 480 с. **6. Пронина Е. Е.** Психология журналистского творчества : учеб. пособие / Е. Е. Пронина. – М. : Книж. Дом «Университет», 2006. – 365 с. **7. Василюк Ф. Е.** Психология выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997. – С. 284 – 315.

Желанова В. В. Смыслогенез майбутнього вчителя початкових класів у технології контекстного навчання

У поданій статті розглянуто процес смыслогенезу як один із динамічних складників технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. Розкрито сутність зазначеного процесу відповідно до адаптивно-технологічного, імітаційно-технологічного, професійно-технологічного етапів технології контекстного навчання, що збігаються з навчальною діяльністю академічного типу, квазіпрофесійною, навчально-професійною діяльністю. З'ясовано, що смыслогенез майбутнього вчителя початкових класів є динамічним процесом поступової трансформації ситуативних смислових структур у стійкі; «смысле насыщения» від мінімального до максимального стану на підставі «уточнення й розширення»; ієрархізації смислів; зміни динамічних смислових процесів у послідовності: смыслоутворення, смыслоусвідомлення, смыслобудівництво. Представлено приклади певних методів, смислотехнік, що використовуються у технології контекстного навчання.

Ключові слова: смыслогенез, технологія контекстного навчання, смыслоутворення, смыслоусвідомлення, смыслобудівництво.

Желанова В. В. Смыслогенез будущего учителя начальных классов в технологии контекстного обучения

В данной статье рассмотрен процесс смыслогенеза как один из динамических компонентов технологии контекстного обучения будущего учителя начальных классов. Раскрыта сущность указанного процесса в соответствии с адаптивно-технологическим, имитационно-технологическим, профессионально-технологическим этапами технологии контекстного обучения, которые совпадают с учебной деятельностью академического типа, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной деятельностью. Выяснено, что смыслогенез будущего учителя начальных классов является динамическим процессом постепенной трансформации ситуативных смысловых структур в устойчивые; «смысле насыщения» от минимального до максимального состояния на основании «уточнения и расширения»; иєрархізації

смыслов; изменения динамических смысловых процессов в последовательности: смыслообразование, смыслоосознание, смыслостроительство. Представлены примеры определенных методов, смыслотехник, применяемых в технологии контекстного обучения.

Ключевые слова: смыслогенез, технология контекстного обучения, смыслообразование, смыслоосознание, смыслостроительство.

Zhelanova V. V. Semantic genesis of future Primary School Teacher in contextual learning technology

The article analyzes the semantic genesis as one of the dynamic components of contextual technology training of future primary school teacher. It is proved that the development of semantic sphere is cyclical in nature, with each cycle of semantic origin characterized by two phases: evolutionary and critical processes which are accompanied by the processes of hierarchy and and denerhierarchy of the elements of semantic structure. It was found the directions of semantic origin of future primary school teachers, namely the transformation of situational semantic structures (personal meanings, semantic unit, semantic causes) in resistant (semantic constructs, semantic dispositions, personal values); "Semantic saturation" from minimum to maximum state under "clarify and expand"; hierarchy of meanings of "crystallization"; dynamic semantic change processes in sequence: formation of semantic, semantic awareness, semantic construction. It is solved the nature of the process according to the adaptive-technology, simulation and technology, vocational and technological education stage technology context, consistent with the educational activities of the academic type, educational and professional activities. It is found that semantic genesis of future Primary School Teacher is a dynamic process of gradual transformation situational semantic structures resistant; "Semantic saturation" from minimum to maximum state under "clarify and expand"; hierarchy of meaning; changing dynamic semantic processes in sequence: semantic formation, semantic awareness, semantic construction. It is presented by the example of certain methods, semantic techniques used in contextual technology training.

Key words: semantic genesis, contextual learning technology, semantic formation, semantic awareness, semantic construction

Стаття надійшла до редакції 22.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 378.1:62:34

Д. В. Коваленко

**ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОЦЕСУАЛЬНОГО
БЛОКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ
ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА**

Визначення специфіки професійної діяльності інженера-педагога, зміни, що відбуваються у суспільстві й висуваються у вигляді вимог до представника цієї професії з боку суспільства дозволяють стверджувати про необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього інженера-педагога. Це зумовлює внесення змін у зміст, структуру чинної професійної підготовки, створення певних умов, що сприятимуть забезпеченню належної підготовки фахівців, спроможних у майбутньому належним чином виконувати професійні функції, бути мобільними й сприйнятливими до змін умов професійної діяльності.

Безперечно, ефективність професійної підготовки будь-якого фахівця підвищується за умови наближення її до майбутньої професійної діяльності, а отже це зумовлює необхідність відбиття у змісті підготовки структури майбутньої професійної діяльності за певними видами, якими для інженера-педагога виступають: навчальна, виховна, виробничо-технологічна, організаційно-управлінська і дослідницька.

Зміст і структуру діяльності інженера-педагога відбито у навчально-програмній документації, за якою відбувається процес професійної підготовки: кваліфікаційній характеристиці, навчальному плані, навчальних програмах з дисциплін. Саме в цих документах представлено зміст професійної підготовки майбутнього фахівця, який переглядається, змінюється, вдосконалюється відповідно до тенденцій соціально-економічного життя, освіти тощо.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти «здійснюється залучення технологій до підготовки фахівців» [1, с. 46]. Особливістю технологічного підходу до навчання є опис технології процесу не через окремі педагогічні категорії, а через діяльність суб'єктів, що беруть участь у ньому [2]. Провідною вимогою до процесу професійної підготовки майбутнього фахівця є розгляд його як поетапного процесу взаємодії викладача і студентів, спрямованого на досягнення запланованого результату.

Отже, процесуальний блок передбачає певну етапність професійно-правової підготовки майбутнього інженера-педагога в умовах вищого інженерно-педагогічного навчального закладу, на кожному з яких відбувається реалізація змісту у взаємодії суб'єктів (викладача і студентів), спрямованій на досягнення загальної мети – сформованість професійно-правової компетентності майбутнього інженера-педагога.

Необхідно визначити етапи професійно-правової підготовки майбутнього інженера-педагога і розкрити їх наповненість сумісною

діяльністю викладача і студентів. Так, на сучасному етапі організації вищої освіти з підготовки фахівців не викликає сумнівів необхідність забезпечення мотивації майбутніх фахівців до професійної підготовки. З одного боку, взагалі не можна примусити особистість навчатися, опанувати певний матеріал, а з іншого, саме мотивація до процесу навчання забезпечує ефективність досягнення результату – готовність фахівця до виконання належним чином професійних функцій.

Як засвідчив проведений Т. Бочарниковою [3] аналіз досліджень, саме мотиваційний компонент як складне структурне утворення має декілька значень:

- як продукт формування особистості, мотивація виступає разом з тим фактором її подальшого розвитку;
- мотивація здійснює загальний стимулюючий вплив на процеси мислення, стає джерелом інтелектуальної активності;
- мобілізує творчі сили на пошук вирішення пізнавальних завдань, позитивно впливає на якість знань, їх глибину і дієвість, широту систематизацію;
- є важливою внутрішньою умовою розвитку, прагненням до самоосвіти;
- має діагностичне значення, тобто слугує показником розвитку багатьох важливих якостей особистості – цілеспрямованості, свідомості, працелюбності, широти і стійкості пізнавальних інтересів.

Професійно-правова підготовка інженера-педагога потребує забезпечення інтересу, потреби в опануванні професійно-правових знань, у формуванні професійно-правової компетентності. Студенти повинні усвідомити значення професійно-правової компетентності для майбутнього професійної діяльності, відчувати потребу у її формуванні, інтерес до процесу забезпечення її формування в умовах вищого інженерно-педагогічного навчального закладу у всіх видах діяльності, яка спеціально організується з метою формування професійно-правової компетентності інженера-педагога.

Тому першим етапом процесуального блоку системи професійно-правової підготовки є – *адаптаційно-мотиваційний*, метою якого є формування мотивації до інженерно-педагогічної діяльності взагалі; реалізації освітніх правовідносин у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу; професійно-правової підготовки як частини професійної підготовки і продовження правової підготовки, яка здійснювалася на попередніх етапах навчання; сприяння адаптації до процесу професійної підготовки шляхом забезпечення знань своїх прав і обов'язків як учасників освітніх правовідносин, формування вмінь і навичок студентів з захисту своїх прав.

Цей етап передбачає спеціально організовану роботу за різними напрямками: проведення викладачами усіх дисциплін роз'яснювальної роботи зі студентами щодо особливостей організації професійної підготовки в умовах вищого інженерно-педагогічного закладу, його

структурних елементів. Слід відзначити, що особливу роль у цьому процесі виконує дисципліна «Вступ до спеціальності». Цей етап передбачає проведення позанавчальної виховної роботи кураторів зі студентами під час проведення виховних заходів, у гуртожитках. Для забезпечення мотивації студентів до професійної підготовки на правових засадах важливу роль відводимо впровадженню спеціально розробленого курсу «Теоретико-правові основи освіти», що забезпечує ознайомлення студентів з особливостями інженерно-педагогічної спеціальності; особливостями організації навчально-виховного процесу в вищому інженерно-педагогічному навчальному закладі; правами та обов'язками українських і іноземних студентів в Україні, правилами поведінки у навчальному закладі і громадських місцях.

Щодо видів діяльності на цьому етапі слід відзначити, що переважаючою є роз'яснювально-ознайомлювальна діяльність, провідним суб'єктом якої виступає науково-педагогічний працівник (викладач, куратор, декан, заступник декана).

Цей етап розраховано на перші місяці навчання студентів після вступу до інженерно-педагогічного навчального закладу і територіально передбачає проведення роботи з боку науково-педагогічного працівника у стінах закладу під час навчальних занять, у позанавчальній діяльності, у гуртожитках.

Другий етап – *теоретико-правовий* – передбачає формування загальноправових знань під час вивчення правознавчих дисциплін, факультативів, самостійної роботи студентів з опанування професійно-спрямованих правових знань, що створює теоретичне підґрунтя з загальноправових і спеціальноправових правових знань для реалізації власної життєдіяльності як представників суспільства і професійної діяльності студентів інженерно-педагогічного навчального закладу.

Для реалізації цього етапу необхідним є проведення роботи з узгодження змісту професійно-правової підготовки, внесення змін у зв'язку з виявленими прогалинами у ньому, розробка і впровадження дисциплін, факультативів, зміст яких спрямовано на усунення виявлених суперечностей між потребою у правових знаннях і відсутністю врахування цього у змісті підготовки майбутніх інженерів-педагогів.

Основним призначенням цього етапу є формування базових професійно-правових знань. На підставі аналізу наукової літератури можна зробити висновок про те, що знання є узагальненим досвідом людства, який виражено в мовній формі, наукових ідеях, теоріях, законах, поняттях, уявленнях і фактах, що є видами знань.

Третій етап – *практико-правовий* – має за мету на підставі сформованої теоретичної бази забезпечити формування у студентів практичних умінь і навичок здійснювати функції професійної інженерно-педагогічної діяльності з використанням правової бази, вирішувати ситуації практичної діяльності у правовому полі.

Необхідно зазначити, що проблема формування умінь і навичок у процесі навчання і виховання особистості, професійної підготовки майбутнього фахівця глибоко розроблялася і розробляється в психолого-педагогічній літературі. Педагогічні теорії формування умінь базуються, як правило, на психологічних теоріях щодо особливостей психічних процесів, зумовлених людською суттю, що забезпечують процеси життєдіяльності і розвитку особистості. У теоріях О. Леонтьєва, О. Петровського, Н. Левітова, К. Платонова поняття «уміння» визначається з різних позицій. Так, одні психологи стверджують, що уміння – це засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії [4], інші – це використання суб'єктом наявних знань для вибору і здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети [5]. Отже, як бачимо, науковець указує на первинність знань по відношенню до вмінь, що викликає дискусію між сучасними дослідниками.

У цілому, можна зазначити, що психологи стверджують, що уміння – це надзвичайно складні структурні сполучення почуттєвих, інтелектуальних, вольових, емоційних якостей особистості, що формуються і виявляються у свідомому, доцільному, успішному здійсненні всієї системи перцептивних, розумових, мнемонічних, вольових, сенсомоторних і інших дій, котрі забезпечують досягнення поставленої мети, діяльності в умовах її протікання, що змінюються [6].

Відносно до професійної діяльності Н. Левітов розглядає уміння як частину звички [7], Т. Ільїна – як сукупність прийомів і способів [8].

У наукових працях К. Платонова уміння визначається як вища людська особливість, здатність виконувати певну діяльність або дію в нових умовах [9]. У цьому випадку слід додати, що йдеться все ж таки про уміння, сформовані на продуктивному і творчому рівнях, які дійсно передбачають наявність знань для їх реалізації у нових умовах.

У зв'язку з цим, поділяємо думку Г. Щукіної, яка вважає уміння операцією інтелектуальної властивості, істотною ознакою яких є їх узагальненість, унаслідок чого вони з успіхом реалізуються в змінених і різноманітних ситуаціях [10].

Отже, на підставі праць науковців, які характеризують і визначають поняття «уміння», приєднуємося до їх визначення як складних психологічних утворень, що характеризуються здатністю людини реалізувати знання в дії з урахуванням конкретних умов діяльності [11].

На відміну від умінь, що характеризуються варіативною адекватністю способів досягнення цілей стосовно умов діяльності, що змінюються [12], навички забезпечують виконання діяльності в незмінних умовах. Науковці вказують, що навички формуються в результаті тривалих вправ у тій або іншій дії, або ці дії виконуються без спеціально спрямованої на них уваги автоматично.

Розглядаємо процес формування умінь і навичок, що забезпечують сформованість професійно-правової компетентності майбутнього інженера-педагога, як спеціально організований процес з використанням потенціалу

всіх навчальних дисциплін змісту, різних видів діяльності (навчальної, виховної, самостійної, науково-дослідницької, практичної) в організації активної взаємодії викладачів і студентів, студентів між собою з вироблення здатності реалізувати професійно-правові знання в практичній дії з урахуванням конкретних умов діяльності. Важливим етапом з виконання такої здатності студентів виступає практико-правовий етап.

На цьому етапі важливим є використання інтерактивної взаємодії у всіх видах діяльності студентів. Зараз став очевидним той факт, що традиційний процес навчання, орієнтоване на передавання існуючих знань, вмінь та павичок від педагога до студента, є застарілим, і вимагає суттєвих змін. У зв'язку з цим в освітній галузі широко використовується термін, що став педагогічним – «інновації». Педагогічні інновації – це оновлення процесу навчання за рахунок нових: форм навчальної діяльності; методів навчання; технологій навчання.

Існує багато визначень терміну «технологія навчання». На наш погляд, найбільш доцільно визначати технологію навчання як сукупність науково – обґрунтованих способів організації та здійснення педагогічної діяльності, спрямованої на одержання освітнього продукту. При усьому розмаїтті існуючих технологій навчання у них є багато спільного:

1. Особистісно-орієнтоване навчання, тобто таке, що враховує індивідуальні особливості кожного студента: рівень його знань, ступінь інтелектуального розвитку, темп навчання, психофізіологічні особливості тощо.

2. Студент та педагог є рівноправними учасниками навчального процесу (суб'єктно-суб'єктні відношення). Навчаються не тільки студенти, але й одночасно педагоги.

3. Парадигма навчання «педагог – підручник – студент» змінюється на «студент – підручник – педагог», тобто педагог організує та супроводжує процес самостійного навчання студентів.

4. Використання методики «навчаючи вчуся», коли «сильний» студент, засвоївши навчальний матеріал, допомагає «слабкому» у навчанні. Від цього він більш повно засвоює його і стає ще сильнішим.

5. Продуктом навчання стають не виконані завдання і одержані матеріальні результати, а ті професійні знання та вміння, які набули студенти внаслідок виконання цих завдань.

6. Кожен студент має свою індивідуальну траєкторію навчання і одержані ним результати є особистісними.

Усі ці вимоги поширюються на існуючі інноваційні технології навчання. Слід підкреслити, що принципово нові інновації в педагогіці – явище дуже рідке. Як правило, педагогічні інновації – це використання у нових умовах педагогічних явищ, які були відомі і використовувалися раніш, але забуті, а зараз розглядаються в нових соціально-економічних умовах, у новій інтерпретації. Саме це і надає можливість говорити про нові педагогічні технології. Нами розглядаються лише ті, які можуть

бути використані у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації з метою професійно-правової підготовки майбутнього фахівця.

Крім використання інтерактивних технологій під час цього етапу дуже важливим є використання потенціалу педагогічної і виробничої практики студентів, яку вони проходять на четвертому курсі.

Четвертий етап – *продуктивно-правовий* – передбачає формування у студентів умінь із самостійного створення нормативно-правової бази освітніх правовідносин, здійснення нормотворчої функції у квазіпрофесійній інженерно-виробничій діяльності. Цей етап охоплює останній курс «бакалаврата» і повністю реалізується під час підготовки студента за освітньо-кваліфікаційними рівнями «спеціаліст» і «магістр». Саме під час підготовки за цими освітньо-кваліфікаційними рівнями, на студентів покладається опанування знаннями і вміннями зі створення державних освітніх стандартів професійної освіти, навчальних планів і програм конкретних навчальних дисциплін, навчально-методичних комплексів, що забезпечують навчальний процес з підготовки фахівців у галузі середньої професійної освіти, підготовлених до виробничої діяльності на виробництві, в лабораторіях, відділах конструкторських бюро на посадах техника-механіка, техника-конструктора, техника-технолога тощо.

На «магістра» покладається ще й функція викладацької діяльності у вищих навчальних закладах, що передбачає опанування умінь зі створення документів, які регламентують навчально-виховний процес у галузі вищої освіти. Створення таких документів ґрунтується на правовій базі освітньої галузі, що зумовлює необхідність спеціально організованої роботи з забезпечення студентів системою правових знань і вироблення умінь використовувати державні документи освітньої галузі і уміти їх створювати, з методика розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій.

На цьому етапі передбачається впровадження спеціальної дисципліни «Нормативно-правове забезпечення навчального процесу», спрямованої на забезпечення формування у студентів умінь з аналізу і використання положень нормативно-правових актів в освітній галузі, складання локальних нормативно-правових актів, що безпосередньо регулюють відносини у рамках закладу освіти. Цей етап передбачає відпрацювання сформованих умінь у практичній інженерно-педагогічній діяльності під час практики у професійно-технічних навчальних закладах (спеціаліст) і вищих навчальних закладах (магістр).

Отже, процесуальний блок системи професійно-правової підготовки інженера-педагога передбачав умовно визначені етапи (адаптаційно-мотиваційний, теоретико-правовий, практико-правовий, продуктивно-правовий), на кожному з яких виконується діяльність з забезпечення формування професійно-правової компетентності майбутнього інженера-педагога. визначені етапи є взаємопов'язаними і взаємозумовленими, що послідовно переходять один в інший.

Список використаної літератури

- 1. Брюханова Н. О.** Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія / Н. О. Брюханова. – Х. : НТМТ, 2010. – 438 с. **2. Коваленко О. Э.** Методика профессионального обучения: инженерная педагогика. – Харьков : УИПА, 2002. – 158 с. **3. Бочарникова Т. Ф.** Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя іноземних мов у фаховій підготовці : автореф. дис. на здобуття ступеня кандидата пед. наук : спец 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. Ф. Бочарникова. – Х., 2013. – 20 с. **4. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность : [учебное пособие] / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с. **5. Петровский А. В.** Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности / А.В.Петровский // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 71 – 79. **6. Милерян Е. А.** Психология формирования общетрудовых, политехнических умений / Е. А. Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 22 с. **7. Левитов Н. Д.** Психология труда / Н. Д. Левитов. – М. : Учпедгиз, 1963. – 340 с. **8. Ильина Т. А.** Связи дидактики и частных методик в процессе профессионально-педагогической подготовки учителей / Т. А. Ильина // Формирование социально-активной личности учителя. – М., 1982. – С. 23 – 24. **9. Платонов К. К.** Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с. **10. Штангрет М. Й.** Філософські проблеми правового виховання молоді (на прикладі закладів освіти МВС України) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : 12.00.12 / Михайло Йосипович Штангрет ; Львівський держ. ун-т внутрішніх справ. – Л., 2006. – 240 с. **11. Васильєва М.П.** Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Марина Петрівна Васильєва. – Харків, 2003. – 428 с. **12. Маствиликер Э. И.** Индивидуальный стиль общения в совместной игровой и предметной деятельности / Э. И. Маствиликер // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 63 – 71.

Коваленко Д. В. Теоретичне обґрунтування процесуального блоку системи професійно-правової підготовки інженера-педагога

У статті на підставі аналізу наукової літератури теоретично обґрунтовано процесуальний блок системи професійно-правової підготовки майбутнього інженера-педагога. Визначено, що забезпечення змістового блоку системи передбачає певну етапність професійно-правової підготовки майбутнього інженера-педагога в умовах вищого інженерно-педагогічного навчального закладу, на кожному з яких відбувається реалізація змісту у взаємодії суб'єктів (викладача і студентів), спрямованій на досягнення загальної мети – сформованість професійно-правової компетентності майбутнього інженера-педагога. Схарактеризовано особливості діяльності на кожному з визначених

етапів: адаптаційно-мотиваційному, теоретико-правовому, практико-правовому, продуктивно-правовому.

Ключові слова: професійно-правова підготовка, майбутній інженер-педагог, система, процесуальний блок, етапи.

Коваленко Д. В. Теоретическое обоснование процессуального блока системы профессионально-правовой подготовки инженера-педагога

В статье на основании анализа научной литературы теоретически обоснован процессуальный блок системы профессионально-правовой подготовки будущего инженера-педагога. Определено, что обеспечение содержательного блока системы предполагает определенную этапность профессионально-правовой подготовки будущего инженера-педагога в условиях высшего инженерно-педагогического учебного заведения, на каждом из которых происходит реализация содержания во взаимодействии субъектов (преподавателя и студентов), направленной на достижение общей цели – сформированность профессионально-правовой компетентности будущего инженера-педагога. Охарактеризованы особенности деятельности на каждом из выделенных этапов: адаптационно-мотивационном, теоретико-правовом, практико-правовом, продуктивно-правовом.

Ключевые слова: профессионально-правовая подготовка, будущий инженер-педагог, система, процессуальный блок, этапы.

Kovalenko D. V. The theoretical underpinning of judicial block in the professional and legal preparation system of engineer-teacher

The judicial block of the professional and legal preparation system of a future engineer-teacher is underpinned theoretically in the article on the basis of scientific literature analysis.

It is determined that the providing of system content block presupposes particular stages of professional and legal preparation of future engineer-teacher in the higher engineer-pedagogical educational establishment conditions, there is a realization of content in cooperation of subjects (the teacher and the students) at each of them, the general aim being directed to its achievement and the professional and legal competence formation of a future engineer-teacher.

The peculiarities of activity at each of the distinguished stages are described: adaptational and motivational, theoretical and legal, practical and legal, and productive and legal stages.

Key words: professional and legal training, future engineer-teacher, system, judicial block, stages.

Стаття надійшла до редакції 09.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Брюханова Н. О.

УДК 37.013.42

Н. Б. Ларіонова

МЕТА, ЗМІСТ І ФОРМА ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Дослідження проблеми підготовки соціальних педагогів, оформлення її в один з основних напрямів сучасної педагогічної думки зумовлене загостренням кризових явищ в українському суспільстві й необхідністю розв'язання низки соціальних і соціально-педагогічних проблем, а також суттєвими змінами в суспільній свідомості й визнанням професійної соціально-педагогічної діяльності як вагомого чинника реалізації соціальної політики держави.

Відтак, актуальним є пошук шляхів оптимізації професійної підготовки соціальних педагогів, формування здатності випускників ефективно вирішувати в практичній діяльності різноманітні професійні завдання.

При цьому специфіка професії й умови, в яких здійснюється соціально-педагогічна робота в Україні, вимагають особливо ґрунтовної практичної підготовки майбутніх фахівців.

Окремі аспекти практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів розглянуто в працях М. Галагузової, Г. Єфремової, Н. Заверико, І. Звереві, І. Зимньої, В. Поліщук, О. Пономаренка, Г. Попович, В. Сорочинської, С. Харченка, Б. Шапіра та ін.

Теоретичні, організаційні, методичні аспекти практики студентів зазначених спеціальностей досліджують Т. Веретенко, Ю. Галагузова, О. Гомонюк, Н. Заверико, О. Карпенко, І. Козубовська, С. Литвиненко, Л. Міщик, Н. Олексюк, О. Пойда, В. Поліщук, Г. Попович, Г. Сорвачева, З. Фалинська, Н. Хамська, І. Холковська, Г. Штинова та ін.

Аналіз праць зазначених вище вчених показав, з одного боку, особливе значення практичної підготовки фахівців спеціальності «Соціальна педагогіка», з іншого, – відсутність наукового обґрунтування практики майбутніх фахівців як педагогічної системи.

Метою нашої статті є обґрунтування мети, змісту і завдань практики студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» на засадах системного підходу.

Складність феномену освіти сформувала проблеми освітнього цілепокладання, у тому числі існування різних підходів до визначення цього поняття.

Є, принаймні, три трактування мети: як

- 1) передбачуваного результату діяльності;
- 2) предметної проєкції майбутнього;

3) суб'єктивного образу бажаного, випереджального відбиття подій у свідомості людини [12].

У своєму визначенні мети ми будемо:

а) спиратися на базове визначення мети як очікуваного результату навчально-виховного процесу, вираженого в педагогічних термінах [1, с. 23];

б) розуміти її як передбачуваний результат – освітній продукт, що може бути внутрішнім або зовнішнім, але він повинен бути створений за певний проміжок часу, і його можна продіагностувати, тобто мета повинна бути такою, що піддається перевірці [12].

Формулювання мети практики як педагогічної системи має спиратися на принципи цілепокладання, до яких ми відносимо:

1. Принцип обумовленості цілей професійної соціально-педагогічної освіти трансформаціями сучасного суспільства й соціальною ситуацією у світі [11, с. 227].

Сучасне суспільство характеризується такими ознаками як висока динамічність, нестабільність, наявність глобальних процесів і проблем, проникнення науки в усі сфери життєдіяльності, швидке оновлення знань своєї й інформативної бази. Соціальна ситуація містить протилежні тенденції – з одного боку, це – тенденція до гармонізації й гуманізації соціальних відносин, із другого – наростання соціальних проблем за кількісними й якісними показниками. Названі фактори зумовили зміну парадигми освіти взагалі й соціально-педагогічної, зокрема, а також такі тенденції в соціально-педагогічній практиці як розширення проблемного поля соціальної педагогіки, її розповсюдження на всі вікові категорії, на всі сфери життєдіяльності.

У зв'язку із цим мета професійної, у тому числі, практичної підготовки повинна забезпечувати формування соціального педагога, готового до соціальної й професійної мобільності.

2. Принцип органічного поєднання в цілі інтересів суспільства й індивіда.

Професійна підготовка виступає як особлива форма соціального регулювання, супроводження професіоналізації особистості, яка для суспільства є засобом відтворення робочої сили й відповідної сфери діяльності, збереження й розвитку певної своєї підсистеми, а завдяки цьому задоволення відповідних потреб. У той же час професійна підготовка виступає як формування індивідуальних системних якостей професіонала, якими повинні володіти реальні чи потенційні представники професійної спільності, що забезпечує включення в соціально-економічні процеси суспільства, джерело засобів до існування, а також розвиток, самоактуалізацію та самореалізацію індивіда [7, с. 38].

З урахуванням цього принципу мета професійної підготовки повинна забезпечувати якісну участь соціального педагога у вихованні, збереженні, відтворенні особистості, здатної до активного функціонування в самих різних сферах соціальної практики, до виконання соціальних ролей і функцій, що одночасно є вкладом у збереження й розвиток суспільства, гармонізацію соціальних відносин і

основою для особистісно-професійної самореалізації й самоствердження, конкурентоспроможності на ринку праці. Адже, «практичне значення соціальної педагогіки полягає у створенні повноцінних умов, визначальним критерієм яких є готовність особистості до удосконалення себе і соціальних відносин» [6, с. 10].

3. Принцип вирішального значення мети [11, с. 229].

Даний принцип зумовлений загальноприйнятою в науці позицією, згідно якої мета виступає як системоутворювальний компонент, який забезпечує цілісність системи, взаємозв'язок усіх її компонентів, забезпечує регулювання, функціонування системи, її оптимізацію й отримання бажаного результату.

Відповідно до цього принципу мета повинна бути цілком конкретною, чітко сформульованою, відповідати реальним можливостям змісту, форм і методів навчання, спрямованою на підготовку до професійної соціально-педагогічної діяльності.

На основі вищезазначених позицій метою створеної нами педагогічної системи є формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів. Останню ми визначаємо як інтегративне, стійке й динамічне утворення особистості спеціаліста, сутнісними характеристиками якого є спрямованість на соціально-педагогічну професію як соціальну й особистісну цінність, опанована система способів здійснення соціально-педагогічної взаємодії, сформованість професійної самосвідомості, яке є регулятором та умовою успішної самостійної фахової діяльності відповідно до вимог, змісту її здійснення та існуючих стандартів оцінювання її ефективності, виступає основою для подальшого особистісно-професійного самовдосконалення.

Виявлення мети педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчальних практик визначає стратегічний напрямок розробки її змісту.

Як філософська категорія поняття «зміст» характеризує певним чином упорядковану сукупність елементів і процесів, що утворюють предмет або явище. У взаємодії з формою зміст представляє провідний, визначний бік об'єкта [8, с. 434].

Дидактика визначає зміст освіти як педагогічно адаптовану систему знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує розвиток особистості [5, с. 349 – 350].

На думку А. Коноха, «зміст освіти – один із компонентів процесу навчання майбутніх спеціалістів. Це система наукових, загальних і спеціальних професійних знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей студентів, формування світогляду, моралі й поведінки, підготовку до суспільного життя, педагогічної діяльності. До змісту освіти входять усі елементи соціального й професійного досвіду, накопиченого людством» [4, с. 22].

Принциповими для оновлення змісту практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів у рамках нашого дослідження є:

- позиція С. Харченка щодо вимог до змісту соціально-педагогічної підготовки студентів, який, як і цілі навчання, повинний бути соціально зумовленим, мати діагностичну спрямованість, прогностичний характер і відображати регулюючу орієнтацію процесу навчання [10, с. 51];

- положення про вторинність змісту професійної підготовки щодо змісту професійної діяльності [там само, с. 34].

У визначенні змісту педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів ми будемо спиратися на розуміння змісту освіти з позицій компетентнісної парадигми навчання: змістом освіти виступає той рівень розвитку особистості, предметної й соціальної (професійної) компетентності людини, який формується в процесі здійснення навчальної діяльності [9].

Відповідно, зміст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у процесі навчальних практик повинний відображати оволодіння студентом різними видами професійної діяльності, самопізнання, самовизначення в різних професійних ролях, формування потреби самовдосконалення в професійній діяльності, що передбачає включення студентів у самостійну діяльність у ході різних видів практики.

Завершальним етапом розробки педагогічної системи формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчальних практик є визначення й характеристика форм і методів, які в найбільшій мірі сприятимуть досягненню визначеної мети системи.

В якості концептуальної основи для обґрунтування основних форм і методів практичного навчання майбутніх соціальних педагогів ми обираємо положення теорії евристичного навчання (А. Андреев, В. Андреев, Н. Громова, Ю. Кулюткін, Л. Спирін, Н. Тализіна, Д. Троїцький, А. Хуторської та ін.): освітній процес варто інтерпретувати не як процес формування знань, умінь і навичок, а як процес освоєння різними видами діяльності, яка є більш широким поняттям (крім знань, умінь і навичок припускає мотиваційний, оцінний та інші аспекти навчання), тому метою навчання є конструювання учнем власного сенсу, цілей і змісту освіти, а також процесу її організації, діагностики й усвідомлення результатів [2; 12].

Здійснене нами дослідження дозволяє стверджувати, що основною формою, яка забезпечує ефективне опанування соціально-педагогічною діяльністю, а тим самим і формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів, є самостійна робота студентів в умовах реальної професійної дійсності по виконанню завдань, визначених відповідно до виду практики та її змісту.

Оптимізація дієвості самостійної роботи, з нашої точки зору, досягається шляхом виконання низки вимог до розробки таких завдань.

Перш за все, зміст завдань повинний відбивати зміст і логіку соціально-педагогічної діяльності. Дана вимога відповідає меті розробленої нами педагогічної системи: в основі формування професійної готовності майбутнього соціального педагога лежить освоєння соціально-педагогічної діяльності в єдності предметного, змістового, організаційно-управлінського, етичного, технологічного й результативного аспектів, що неможливо без здійснення особистістю цієї діяльності.

Міждисциплінарно-інтегративна сутність професійної соціально-педагогічної діяльності вимагає володіння майбутнім фахівцем професійними компетенціями використання знання різних областей наук, тобто компетенціями генералізації знань, завдяки чому знання здобуває нові якості, його понятійними ознаками стають міждисциплінарність, узагальненість, системність, загальнонауковість. Відповідно до такої специфіки наступною вимогою до завдань практики є їх інтегрований характер.

Крім того, завдання повинні носити проблемний характер, що відповідає сучасній світовій тенденції підготовки фахівців соціальної роботи на засадах андрагогіки – науки про навчання дорослих. При цьому вирішення проблемної ситуації повинно бути орієнтовано на максимальну самостійність як пізнавальної так і перетворювальної діяльності, а основу проблемної ситуації повинно складати протиріччя між накопиченим навчально-професійним досвідом і досвідом, необхідним для розв'язання проблемної ситуації.

Ми вважаємо необхідним і сполучення завдань інваріантних і варіативних, індивідуальних і групових з урахуванням необхідності побудови в процесі професійного навчання індивідуальної освітньої й навчально-професійної траєкторії, індивідуального рівня сформованості професійної готовності студентів, наявності професійних переваг.

Наступна вимога до завдань для самостійної роботи студента-практиканта обґрунтована самою логікою будь-якого навчання: від простого до більш складного, відображеного в принципі наступності навчання. Відповідно, повинно бути забезпечене поступове ускладнення завдань різних видів практики, розширення спектра соціальних ролей і видів діяльності, у які включається студент, збільшення обсягу й ускладнення змісту діяльності, що від практики до практики стає все ближче до діяльності професіонала.

Остання вимога сформульована нами з урахуванням того, що в умовах постійного розвитку й видозміни соціальних проблем, різноманіття суб'єктності особистості клієнта соціальна стабільність суспільства, самий зміст життя стає неможливим без постійного розвитку наукових знань, що лежать в основі соціально-педагогічної практики. При цьому динамічність соціальної ситуації вимагає оперативного отримання необхідних знань, що можливе лиш за умови, якщо соціальний педагог безпосередньо включається в процес поповнення наукових знань, їх інтеграції в професійну діяльність. У зв'язку із цим

завдання повинні містити компонент, спрямований на формування готовності майбутніх соціальних педагогів до дослідницької діяльності, під якою ми, спираючись на визначення Т. Дьячек, розуміємо базовану на загальноприйнятій науковій методології діяльність по одержанню науково обгрунтованого знання, призначеного для цілеспрямованої зміни (гармонізації) соціальної реальності, що здійснюється в логічно систематизованій послідовності із застосуванням методів і засобів наукового пізнання [3, с. 7].

Значне місце при цьому займають варіативні індивідуальні завдання, які підбираються із урахуванням індивідуальних особливостей студентів, їхньої підготовленості до соціально-педагогічної діяльності. Використання таких завдань дозволяє формувати синдром досягнення, переживати ситуацію успіху, розвивати творчі здібності майбутніх соціальних педагогів, сприяє формуванню образу професійного «Я», що, у свою чергу, пов'язане з перебудовою мотиваційної сфери студента, трансформацією належного, закріпленого в стандартах особистості соціального педагога і соціально-педагогічної роботи, в особистісно бажане.

Наведемо приклади таких завдань (реалізовувалися в рамках нашого наукового дослідження в 2009 – 2013рр.):

- Розробка буклетів «Обережно, туберкульоз!», «Ти можеш захистити себе від СНІДу!», «Що ти знаєш про своє репродуктивне здоров'я?» (Обласна організація Червоного Хреста);
- Діагностика рівня соціальної дезадаптації дитини (Луганський обласний притулок для дітей);
- Розробка програми й організація тренінгових занять для слухачів «Школи лідера» (Луганський обласний центр підтримки дитячого руху, Луганська обласна дитяча громадська організація «Лугарі»);
- Розробка й апробація програми адаптації вихованців інтернату до самостійного життя (Луганський дитячий будинок № 1);
- Розробка й апробація просвітительської програми «Сімейне насилля: причини й наслідки» (Луганський обласний центр роботи з жінками);
- Розробка й впровадження інтернет-мотиваторів формування здорового способу життя в дітей та молоді (Східноукраїнський центр громадських ініціатив);
- Розробка й впровадження програм соціально-просвітницької роботи з формування усвідомленого батьківства (Управління у справах сім'ї, молоді та спорту Луганської облдержадміністрації; Управління у справах сім'ї, молоді та спорту Луганської міської адміністрації; Луганський обласний, Луганський міський, районні в м. Луганську (Артемівський, Ленінський, Кам'янобрідський, Жовтневий) центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді);
- Розробка й апробація програм превентивного виховання дітей групи ризику (служби у справах дітей Луганської облдержадміністрації,

Луганської міської адміністрації, районних у м. Луганську рад (Артемівської, Ленінської, Кам'янобродської, Жовтневої);

- Розробка й апробація окремих модулів програми підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (Управління у справах сім'ї, молоді та спорту Луганської міської адміністрації, Луганський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді);

- Розробка й впровадження комплексної програми формування гендерної культури старшокласників (СЗОШ № 1, 43, 48 м. Луганська);

- Розробка й апробація окремих модулів комплексної програми соціально-педагогічного патронажу сімей із розумово відсталими дітьми (Луганський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів «Відродження», Луганський міський центр надання соціальних послуг, Спеціалізований комплекс «Школа-дитячий садок № 135»);

- Розробка й апробація програм занять в «Університеті похилої людини» (Жовтневий територіальний центр соціального обслуговування одиноких непрацездатних громадян у м. Луганську);

- Розробка й апробація окремих модулів комплексної програми соціально-педагогічного супроводу неблагополучних сімей (Попаснянський, Рубіжанський, Свердловський міські центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді);

- Розробка й апробація ігротеки розвиваючого характеру (Луганський обласний будинок дитини № 2);

- Розробка й апробація окремих модулів тренінгової програми «Підготовка волонтерів до соціальної роботи з дітьми та сім'ями в територіальній громаді» (Луганський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді);

- Розробка й апробація програм організованого дозвілля людей похилого віку в умовах інституціональної опіки (Луганський геріатричний будинок-притулок № 1);

- Розробка й апробація програм соціокультурної адаптації молоді з обмеженими можливостями (Луганська обласна молодіжна громадська організація «АМІ-Схід», Луганський обласний центр соціокультурної адаптації молоді з обмеженими можливостями);

- Розробка й апробація психокорекційних програм неповнолітніх (Луганський обласний центр соціально-психологічної реабілітації неповнолітніх);

- Розробка й апробація програм соціальної реабілітації молодих інвалідів (Міжрегіональний центр професійної, медико-фізичної та соціальної реабілітації інвалідів);

- Розробка й апробація тренінгової програми розвитку комунікативних навичок у дезадаптованих дітей (Луганський обласний притулок для неповнолітніх)

- Розробка й апробація окремих модулів соціально-педагогічної підтримки трудових мігрантів (Ровеньківський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді).

Отже, метою практики як педагогічної системи є формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів як інтегративного, стійкого й динамічного утворення особистості спеціаліста, сутнісними характеристиками якого є спрямованість на соціально-педагогічну професію як соціальну й особистісну цінність, опанована система способів здійснення соціально-педагогічної взаємодії, сформованість професійної самосвідомості, яке є регулятором та умовою успішної самостійної фахової діяльності відповідно до вимог, змісту її здійснення та існуючих стандартів оцінювання її ефективності, виступає основою для подальшого особистісно-професійного самовдосконалення.

Зміст професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у процесі навчальних практик повинний відображати оволодіння студентом різними видами професійної діяльності, самопізнання, самовизначення в різних професійних ролях, формування потреби самовдосконалення в професійній діяльності.

Основною формою практики як педагогічної системи є самостійна робота студентів в умовах реальної професійної дійсності по виконанню завдань, зміст яких відповідає змісту й логіці соціально-педагогічної діяльності, поступово ускладнюється, носить інтегрований, проблемний, дослідницький характер, виступає як інваріантна, так і варіативна складова програми практики.

Перспективою подальших розвідок у цьому напрямку є обґрунтування системи методів практики майбутніх соціальних педагогів як педагогічної системи.

Список використаної літератури

1. Володарская И. А. Проблема целей обучения в современной педагогике / И. А. Володарская, А. М. Митина. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 72 с. **2. Громова Н. В.** Евристичне навчання в контексті гуманістичної парадигми освіти / Н. В. Громова // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. – К. : Видавництво П/П «ЕКМО», 2005. – С. 102 – 108. **3. Дьячек Т. П.** Дидактическая система формирования готовности к исследовательской деятельности будущих социальных работников / Т. П. Дьячек. – Тамбов : ТГУ, 2002. – 429 с. **4. Конох А. Л.** Сутність та структура професійно-педагогічної компетентності як найвищого рівня педагогічної майстерності / А. Л. Конох // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. Зб. наук. пр., вип. 12. – Харків : ХДАДМ (ХХІІ), 2004. – С. 20 – 28. **5. Лернер И. Я.** Содержание образования / И. Я. Лернер // Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – Том I (А-Л). – М. : Большая российская энциклопедия, 1998. – 672 с. **6. Міщик Л. І.** Стратегічні особливості забезпечення практичної підготовки соціального

педагога у процесі проходження педагогічної практики / Л. І. Міщик [Електронний ресурс]. – Режим доступу : < http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vgnpu_ped/2010_15_2/V15_2_7_11.pdf> **7. Поваренков Ю. П.** Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с. **8. Философский словарь** / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 2007. – 590 с. **9. Фролов Ю. В.** Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34 – 41. **10. Харченко С. Я.** Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности : Монография / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с. **11. Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія і практика : Монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с. **12. Хуторской А. В.** Проблемы и технологии образовательного целеполагания // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 22 августа. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>

Ларіонова Н. Б. Мета, зміст і форма практики майбутніх соціальних педагогів

У статті обґрунтовані мета, зміст і форма практики майбутніх соціальних педагогів. Метою практики є формування професійної готовності; зміст відображає оволодіння студентом різними видами професійної діяльності, самопізнання, самовизначення в різних професійних ролях, формування потреби професійного самовдосконалення; основною формою є самостійна робота студентів в умовах реальної професійної дійсності по виконанню завдань, зміст яких відповідає змісту й логіці соціально-педагогічної діяльності, поступово ускладнюється, носить інтегрований, проблемний, дослідницький характер, виступає як інваріантна, так і варіативна складова програми практики.

Ключові слова: практика, соціальний педагог, мета практики, зміст практики, форма практики.

Ларионова Н. Б. Цель, содержание и форма практики будущих социальных педагогов

В статье обоснованы цель, содержание и форма практики будущих социальных педагогов. Цель практики – формирование профессиональной готовности. Содержание отражает овладение различными видами профессиональной деятельности, самопознание, самоопределение в различных профессиональных ролях, формирование потребности в профессиональном самосовершенствовании. Основная форма – самостоятельная работа в условиях реальной профессиональной действительности по выполнению заданий (как инвариантных, так и вариативных), содержание которых соответствует содержанию и логике

социально-педагогической деятельности, постепенно усложняется, носит интегрированный, проблемный, исследовательский характер.

Ключевые слова: практика, социальный педагог, цель практики, содержание практики, форма практики.

Larionova N. The purpose, content and form of future social pedagogues

In article on the basis of analysis of scientific literature and principles of the system approach is justified purpose, content and form of future social workers. The purpose is the formation of professional readiness of future social pedagogues as an integrative, sustainable and dynamic education professional personality, the essential characteristics of which are focused on the socio-pedagogical profession as a social and personal value of the developed system how to carry out socio-pedagogical interaction, readiness of professional identity, which is a regulator and a successful self-employed professional activity in accordance with the requirements of the content of its implementation and the existing standards for assessing its effectiveness, is the basis for further personal and professional self-improvement; the content should reflect student mastery of various types of professional activity, self-knowledge, self-determination in various professional roles, formation needs improvement in professional activity; the main form is the independent work of students in the conditions of a real professional actually on the execution of tasks whose content corresponds to the content and logic of socio-pedagogical work, gradually complicated, is an integrated, problem, research the character, is both invariant and variable component of the internship program.

Key words: practice, social pedagogue, purpose practice, content of practice, form of practice

Стаття надійшла до редакції 29.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.013.42.015.31:364.4-055.5/7

О. Г. Луганцева

**ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ДЛЯ РОБОТИ
ІЗ СІМ'ЄЮ ЯКОСТЕЙ**

У непростих економічних і соціально-політичних умовах, що склалися сьогодні в країні, виразно проявилася доказовість тези про пряму залежність рівня розвитку сучасного українського суспільства від повноти функціональності, ступеня благополуччя, фізичного й

морального здоров'я кожної родини. Особливу роль у соціальному контролі за успішним протіканням процесу соціалізації в межах сім'ї і громадськості, і держава нині відводить соціальному педагогу. Беззаперечну довіру і бажання співпрацювати у представників самої родини, як свідчить досвід, викликає фахівець, якщо він «приходить» у сім'ю, як справжній Професіонал і взірцева Особистість. Саме тому кожному з майбутніх соціальних педагогів під час навчання у ВНЗ повинна бути надана унікальна можливість максимально зрости й сформуватися професійно. І в цьому процесі фахової підготовки становлення професійно важливих якостей визнається найбільш тривалою і складною його частиною.

Проблеми професійної підготовки соціальних педагогів та соціальних працівників знайшли своє відображення в роботах багатьох дослідників (С. Архипова, О. Безпалько, В. Бочарова, Л. Буркова, Р. Вайнола, М. Галагузова, І. Доброскок, І. Зверева, А. Капська, О. Карпенко, Я. Кічук, І. Ковчина, Г. Лактіонова, С. Литвиненко, Г. Локарєва, І. Мельничук, Л. Міщик, Р. Овчарова, В. Поліщук, В. Сластьонін, М. Фірсов, С. Харченко, Є. Холостова та ін.).

Сучасні дослідження теоретичних та методичних засад професійної підготовки фахівців із соціальної педагогіки зорієнтовано в тому числі й на вивчення проблем професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця (Д. Годлевська, С. Гришак, О. Гура, Н. Клименюк, І. Козич, В. Корнєщук, Л. Литовченко, М. Малькова, О. Москалюк, І. Ніколаєску, Л. Пакушина, О. Патинок, С. Пашенко, Г. Первушина, О. Пономаренко, Л. Пундик, Т. Спіріна та ін.).

Питання визначення якостей спеціаліста соціально-педагогічної галузі, які забезпечують здійснення роботи із сім'ями, були поставлені в роботах таких відомих сучасних авторів, як Т. Лодкіна [1], В. Горохтій [2], І. Трубавіна [3].

На наш погляд, однією з вагомих і ефективних умов здійснення педагогічного процесу професійної підготовки соціальних педагогів до роботи із сім'єю є забезпечення її спрямованості на формування й розвиток таких професійно важливих для цього напряму діяльності якостей, як креативність, емоційна стійкість та лідерська гнучкість. У попередніх роботах ми розкривали власне розуміння сутності і проявів трьох названих вище професійно важливих якостей (ПВЯ). Креативність ми визначили як професійно важливу якість особистості соціального педагога, що дозволяє творчо вирішувати соціально-педагогічні завдання роботи із сім'єю й забезпечує прагнення до професійного самовдосконалення та особистісного розвитку. Емоційна стійкість як професійно важлива якість, на наш погляд, забезпечує здатність фахівця успішно, продуктивно й стабільно здійснювати діяльність в емоційно складних, напружених умовах роботи із сім'ями різних типів. Під лідерською гнучкістю ми розуміємо здатність соціального педагога доцільно ситуації проявляти гнучкий стиль лідерської поведінки в стосунках із сім'єю та стосунках з колегами при взаємодії з

метою здійснення кризового втручання, надання професійної допомоги й підтримки.

Необхідність конкретизувати механізми забезпечення спрямованості навчання на формування і розвиток найбільш важливих для соціально-педагогічної роботи із сім'єю, з нашої точки зору, професійних якостей і визначила *мету* цієї статті – виклад авторського погляду на реалізацію запропонованої для оптимізації навчально-виховного процесу ВНЗ педагогічної умови.

Ураховуючи потенційні можливості професійної підготовки соціальних педагогів як процесу і як системи на предмет забезпечення спрямованості на формування й розвиток указаних ПВЯ, нами визначені дві можливі лінії забезпечення спрямованості: перша – співвіднести етапність процесу формування професійно важливих для роботи із сім'єю якостей з етапністю самого процесу навчання соціального педагога й друга лінія – актуалізувати можливості кожного компонента системи професійної соціально-педагогічної підготовки (мета, зміст, суб'єкти, форми й методи) для досягнення оптимального рівня розвитку в студентів креативності, емоційної стійкості та лідерської гнучкості.

Отже, спочатку розглянемо *загальний алгоритм формування й розвитку виділених ПВЯ*, який може застосовуватися в ході процесу навчання майбутніх соціальних педагогів роботі із сім'єю (*перша лінія забезпечення спрямованості*).

На *першому – початковому – етапі*, що повинен тривати протягом перших двох курсів навчання, організовується в ході вивчення нормативних документів, спеціальної літератури, результатів спостережень під час навчальних практик, проведення дискусій на заняттях, спільна із студентами побудова моделі фахівця, у структурі якої перелік і сутнісні характеристики професійно важливих для соціально-педагогічної діяльності якостей. З метою фіксації моделі фахівця як цільового орієнтиру в навчанні для здобуття можливості подальшого аналізу, порівняння, зіставлення, класифікації, рефлексії набутого досвіду доцільним для кожного студента є заведення спеціальної теки під назвою «Перспект», яка впродовж подальших кількох років навчання має виконувати функції накопичувача професійно важливої інформації. Одночасно викладачами й кураторами груп повинен бути проведений «вхідний» контроль – виявлення наявності/відсутності основних ПВЯ соціального педагога за допомогою спеціальних психодіагностичних методик. Первинне усвідомлення необхідності розвитку наявних здібностей і формування нових – важливих для професійної соціально-педагогічної діяльності – якостей розпочинає процес формування соціально-професійного мотиву самовдосконалення в структурі професійної мотивації.

Другий етап – основний – акцентований на формування пріоритетних для роботи із сім'єю якостей – креативності, емоційної стійкості, лідерської

гнучкості. Основний етап представлений послідовною зміною кількох підетапів (проходження кроків) на 3 і 4-му роках навчання.

Першим кроком (підетапом) є засвоєння навчального матеріалу, що відображає основну інформацію про прийняті до формування ПВЯ (сутність, особливості, ознаки, прояв, види, форми, методи діагностики й самодіагностики), з паралельною апробацією тестів самодіагностики вираженості творчого потенціалу, емоційної стійкості й лідерських якостей, результати яких заносяться до спеціального розділу теки «Прспект».

Другим кроком (підетапом) є цілеспрямоване відпрацювання й спонтанний прояв ПВЯ в різних видах діяльності студентів в аудиторній і позааудиторній роботі. Прояв якостей повинен супроводжуватися само- і самооцінкою з боку товаришів по академічній групі у вигляді індивідуальної й групової рефлексії у вільній формі.

Наступний крок (підетап) – демонстрація студентами якостей під час виконання професійних функцій фахівця у взаємодії з реальними сім'ями в ході виробничих практик (профілактично-попереджувальна та корекційно-реабілітаційна практики – 3 курс, консультаційна практика – 4 курс). Непрямим показником сформованості креативності, емоційної стійкості й лідерської гнучкості на цьому підетапі є успішність виконання спеціальних завдань під час проходження виробничої практики, яка оцінюється за результатами спостережень експертів (кураторів і методистів практики) і результатами самопостереження в щоденниках практикантів.

Останнім кроком (підетапом) основного етапу формування професійно важливих для роботи із сім'єю якостей є спеціально організована аналітико-синтетична, узагальнювальна й корекційна робота в межах інтенсивного тренінг-курсу, присвяченого поглибленому вивченню особливостей соціально-педагогічної роботи із сім'єю (бажано на 4 курсі навчання). На основі самостійної рефлексії результатів попередньої виробничої практики в ході тренінгу приходять групове обговорення студентами основних труднощів, з якими довелося зіштовхнутися на практиці, виявлення недоліків у реалізації професійних функцій та їхніх причин, самовизначення рівня сформованості якостей, визначення цілей і наряду корекції та подальшого їх розвитку. В аудиторній роботі застосовується проміжний моніторинг за допомогою вже відомих студентам і нових методик діагностики якостей.

На *заключному етапі*, що повинен відповідати останньому року навчання, відбувається перевірка ефективності корекції ПВЯ в ході стажувальної практики, оцінювана експертами за результатами спостережень за взаємодією майбутніх фахівців із сім'ями. Підсумком цієї роботи має стати зустріч студентів з викладачами й кураторами на конференції, метою якої узагальнення результатів проведення «вихідного» контролю – діагностики рівня сформованості у випускників креативності, емоційної стійкості й лідерської гнучкості (результати тестування, самооцінка та оцінка експертів), презентація студентами висновків про відповідність еталону, тобто тій моделі фахівця, яка була

складена й зафіксована на початковому етапі навчання, оцінювання результатів співпраці педагогів кафедри й майбутніх фахівців.

Друга лінія забезпечення спрямованості професійної підготовки на формування і розвиток визначених ПВЯ стосується активізації потенціалів основних компонентів навчального процесу, у якості яких ми, наслідуючи традиції, розглядаємо мету, зміст, викладацький склад як колективний суб'єкт, студентів як суб'єктів, форми й методи навчання. У цьому випадку можна говорити про спрямованість професійної підготовки як про максимально можливу спрямованість функціонування кожного компонента в межах системи професійної підготовки на формування в майбутніх соціальних педагогів креативності, емоційної стійкості та лідерської гнучкості.

Оперування *цільовим компонентом*, за нашим задумом, передбачає звернення до дій цілепокладання, що пронизують увесь процес навчання, – звернення до постановки різних за масштабністю та джерелами цілей, підцілей і конкретизації їх у завданнях. Постійній роботі студентів із складною ієрархією цілей у різні моменти навчання повинно надаватися особливого значення: підтримувати усвідомленість, самостійність та чітке визначення студентами приналежності цілей до рівнів колективу, групи, індивіда (суб'єкта навчання). Така пильна увага до участі студентів у процесі цілепокладання пояснюється його особливою роллю в становленні й успішному прояві всіх трьох професійно важливих для роботи із сім'єю якостей (формулювання мети є *творчим процесом* вибору одного з можливих бажаних варіантів результату справи; наявність усвідомленої мети є потужним *ресурсом протистояння будь-яким стресам*; уміння передбачати майбутній результат спільної діяльності й правильно формулювати особисті й, що важливо, групові цілі *виділяє в групі явного лідера*). На перших етапах навчання організовується колективна робота студентів над постановкою й формулюваннями цілей і завдань власної навчальної діяльності (на початку вивчення дисципліни, окремого тематичного модуля, конкретного заняття у формі вільної дискусії або міжгрупового змагання). Далі навчання цілепокладання продовжується на груповому рівні в моменти виконання навчальних завдань підгрупами в аудиторії, підготовки проектною групою до майбутнього заняття, групового виконання домашніх завдань. Паралельно створюються умови для осмислення та аналізу студентом на рівні потреб власних устремлінь, очікувань від навчання взагалі й від виконання конкретних навчальних дій на кожному етапі зокрема. Така індивідуальна робота над постановкою й корекцією актуальних цілей навчання має відбуватися в ході рефлексії з обов'язковою фіксацією цілей для можливості подальшого зіставлення з досягнутими результатами. Наявність самостійно поставлених цілей мотивує студентів – майбутніх соціальних педагогів на необхідність їх досягнення, а сам процес цілепокладання підвищує рівень суб'єктності, а відповідно – самостійності й відповідальності. Досягнення ж поставлених

цілей позитивно впливає на формування адекватної самооцінки, підвищує впевненість у власних силах.

Забезпечення спрямованості на формування й розвиток ПВЯ *змістовного компонента* професійної підготовки соціальних педагогів розкривається в руслі поповнення змісту навчальним матеріалом – науковою інформацією про креативність, емоційну стійкість і лідерську гнучкість фахівця, що здійснює професійну соціально-педагогічну допомогу сім'ям різних типів. Більша частина інформації, що є базовою для формувального процесу (інформація про сутність названих ПВЯ, про ознаки наявності, про прояви, про форми та види), повинна бути введена до дисциплін основного етапу процесу формування ПВЯ, які відповідають першому кроку (підетапу).

Провідні позиції в реалізації спрямованості процесу навчання на формування ПВЯ, звичайно, належать *суб'єктному компоненту* професійної підготовки, який представлений, з одного боку, викладацьким колективом, з іншого, – студентами як повноправними учасниками процесу навчання. Говорячи про спрямованість суб'єктного компонента, ми в першу чергу маємо на увазі віддзеркалення поставленої мети (сформувані за час навчання в студентів позначені вище якості) у діяльності викладачів і діяльності самих студентів, забезпечення їхньої активності в цьому напрямі.

Особлива роль висококваліфікованого *викладацького складу* кафедри, який поза сумнівом є основним організатором і реалізатором процесу навчання, повинна виявлятися в такому.

По-перше, викладачі – авторитетні педагоги на особистому прикладі повинні демонструвати володіння зазначеними якостями, проявляючи творчий підхід до власної професійної діяльності (публічною за своєю суттю й відкритою для оцінювання та критики), педагогічний оптимізм, готовність вирішувати проблеми, що виникають, складні, деколи конфліктні ситуації міжособистісного спілкування, протистояти стресам, поєднувати позиції формального й неформального лідера в педагогічній взаємодії. Необхідність спеціальної реконструкції подібної поведінки, що послужить зразком для наслідування, у будь-яких ситуаціях (аудиторного й неформального спілкування, кураторства, наукового керівництва) базується на припущенні адекватності взаємодії викладача зі студентами в навчальному процесі та взаємодії соціального педагога із сім'єю в процесі надання соціально-педагогічних послуг.

По-друге, викладачі здійснюють особистий контроль і своєчасну корекцію розвитку ПВЯ в студентів з позиції консультантів і помічників, ґрунтуючись на результатах діагностики, на власних спостереженнях за поведінкою студентів у навчальних ситуаціях, у спеціально організованих на заняттях професійних ситуаціях (у моменти занурення в професійну діяльність), за виконанням професійних функцій на виробничій практиці. Для ефективнішого керівництва процесом формування професійно важливих для роботи із сім'єю якостей у

структурі особистості майбутніх спеціалістів доцільно створити експертно-методичну групу з компетентних педагогів.

По-третє, залишаючи за собою основні функції організації, координації й контролю за формувальним процесом, викладачі у своїй педагогічній діяльності повинні враховувати чинники, що позитивно впливали на успішність розвитку ПВЯ: забезпечення комфортної атмосфери на заняттях для всіх студентів, створення ситуацій особистого успіху для кожного; організація спільної продуктивної діяльності на принципах співпраці; заохочення ініціативи й прояву відповідальності; звернення до наявного життєвого (зокрема й сімейного) досвіду студентів; усебічна підтримка мотивації до самозмін; контроль за рівнем працездатності на заняттях; відстеження групової динаміки.

Забезпечити спрямованість діяльності *студентів як суб'єктів* процесу навчання на *самоформування і саморозвиток* необхідних ПВЯ означає викликати первинний інтерес до проблеми, зафіксувати появу мотивації до самозмін і спрямувати активність студентів – майбутніх соціальних педагогів на роботу над створенням ансамблю з трьох професійно важливих для роботи із сім'єю якостей. Виходячи з цього, основними завданнями для викладачів стають: 1) використовуючи унікальну можливість етапу освоєння професії, привернути увагу майбутніх фахівців до проблеми здібностей узагалі та здібностей, які є особливо значущими для професії, зокрема; 2) підтримати бажання студентів визначити наявність у себе необхідних для соціально-педагогічної діяльності здібностей, які мають потенційну можливість перетворитися на професійно важливі якості фахівця; 3) скласти портрет фахівця – соціального педагога, який володіє необхідними для ефективної роботи із сім'єю якостями; 4) створити умови для прояву прихованих, розвитку наявних і формування відсутніх ПВЯ.

Останнє із завдань якраз і передбачає прояв самостійності студентів у напрямі самозмін. Позитивні результати має принести активність майбутніх соціальних педагогів, забезпечена участю в процесі колективної творчості академічної групи, волонтерського загону, студентського сектору наукових центрів і лабораторій та знайомство з етапами індивідуального творчого процесу (від моменту постановки проблеми до отримання нового результату через усвідомлення та подолання творчих бар'єрів, переживання фрустрації та інсайту й верифікацію знайденого рішення) при самостійному виконанні творчих навчальних і професійних завдань.

Опануванню навичок емоційної стійкості сприяє відчуття студентами власної повноцінної суб'єктної позиції в різних видах діяльності (активність і включеність), що дає почуття упевненості в собі, знижує рівень тривожності, підвищує внутрішній локус контролю. Відчуття реальної можливості управляти ситуацією зумовлює розвиток здатності контролювати не лише свій психоемоційний стан, але й позитивно впливати

на стан оточуючих – партнерів по спілкуванню й діяльності – товаришів по навчанню, друзів, членів власної сім'ї, клієнтів на практиці.

Перші кроки на шляху розвитку лідерської гнучкості відбуватимуться при спробах студентів – майбутніх соціальних педагогів – зайнятися самоорганізацією й самоуправлінням власною навчальною діяльністю – формулюванням цілей і завдань, складанням планів, пошуками ресурсів, самостійним ухваленням рішень, самоконтролем і самооцінкою виконаної роботи (ознаки «потенційного лідерства» [4]). Подальший рух до розкриття лідерського потенціалу *кожного* студента пов'язаний з набуттям ними досвіду організаційної та управлінської діяльності в межах керівництва групою роботою на рівні академічної групи (виконання деяких викладацьких функцій унаслідок делегування повноважень лектора, тренера, дослідника), на рівні навчальних підгруп різних за кількістю учасників та *обов'язково змінного складу* (необхідність наблизити до реальних умов взаємодії із сім'ями в практичній діяльності спеціаліста), на рівні творчих груп, які беруть участь у суспільному житті факультету.

Нарешті, спрямованість *методичного компонента* процесу навчання (у складі якого ми розглядаємо в єдності методи й форми навчання) передбачає цілеспрямовану селекцію й застосування в навчальному процесі комплексу методів і форм навчання, відповідних критерію максимальної адекватності поставленим завданням формування й розвитку в майбутніх соціальних педагогів креативності, емоційної стійкості та лідерської гнучкості як основних професійно важливих для роботи із сім'єю якостей.

Спочатку приділимо увагу характеристикам *основних форм навчання*, застосування яких, на наш погляд, сприяє процесу формування й розвитку пріоритетних для роботи з сім'єю ПВЯ. Первинне значення для розвитку *креативності* мають дві основні форми роботи студентів – індивідуальна робота з викладачами, кураторами й наставниками практики в ході консультацій (визначення характеру й обсягу творчих індивідуальних завдань під час вивчення дисциплін «активу» професійної підготовки до роботи з сім'єю та проходження виробничих практик; педагогічна допомога й підтримка у виконанні завдань) і самостійна робота студентів (виконання творчих завдань та їхня презентація в групі). Важливу роль у забезпеченні спрямованості на розвиток креативності відіграє такий варіант самостійної роботи, як участь студентів у навчально- і науково-дослідній роботі (залучення до процесу наукової творчості) – підготовка проектів і написання статей, присвячених проблематиці соціально-педагогічної роботи із сім'ями різних типів.

Вирішення завдань розвитку *емоційної стійкості* реалізовується у формах групової, індивідуальної й самостійної роботи майбутніх спеціалістів. Групова форма роботи надає можливість моделювати варіації професійної взаємодії із сім'єю (відпрацювання емоційної стійкості у момент дії емоціогенних чинників) і спостерігати за поведінкою учасників у

заданій ситуації, організувати рефлексію студентами власних дій і при необхідності надалі коректувати прояв рівня сформованості емоційної стійкості в індивідуальній роботі з викладачами. Завдання для самостійної роботи повинні передбачати: проведення самоспостережень в обмежених часом рамках і в різних ситуаціях за власним психоемоційним станом; самоаналіз, цілеспрямований пошук і фіксацію в особистих щоденниках ресурсів емоційної стійкості; у якості домашніх завдань – складання власної профілактичної антистресової програми (з подальшим груповим обговоренням) й освоєння психогімнастичних вправ, що підвищують рівень емоційної стійкості.

Для розвитку *лідерської гнучкості* найефективнішою нами визнана групова робота студентів, яка надає широкі можливості для: 1) моделювання в навчальному процесі ситуацій, які змушують проявляти лідерські якості, займати формальну й неформальну лідерські позиції, грати ролі ділового й емоційного лідера, відпрацьовувати стилі керівництва групою; 2) відстеження розстановки учасників групового процесу з погляду займаних ролей і позицій (діагностика ПВЯ); 3) відпрацювання на навчальному матеріалі, що стосується специфіки соціально-педагогічної роботи із сім'єю, прояв лідерства у двох основних площинах професійної взаємодії – командоутворення й співпраця з колегами та партнерами й безпосередня взаємодія з представниками сім'ї; 4) програвання в різних змодельованих ситуаціях лідерських ролей спеціаліста, який взаємодіє із сім'єю (експерт, приклад для наслідування, захисник, натхненник, фасилітатор, адміністратор, миротворець, посередник та ін.); 5) організації швидкого зворотного зв'язку, що надається групою.

Методи навчання, відібрані нами як засоби формування й розвитку креативності, емоційної стійкості та лідерської гнучкості, виконують три основні функції. Перша функція – трансляція навчального матеріалу (інформації про ПВЯ) для його з'ясування студентами й перетворення на знання, друга – сприяння усвідомленню, прояву, фіксації й доданню зусиль майбутніх соціальних педагогів до саморозвитку якостей, необхідних для ефективної роботи із сім'єю, і третя – непряма діагностика рівня сформованості ПВЯ. Детальним характеристикам методів навчання як засобів формування й розвитку професійно важливих для зазначеного напрямку діяльності якостей ми присвятили окрему публікацію.

Резюмуючи викладене вище, нагадаємо, що забезпечення спрямованості професійної підготовки соціальних педагогів на формування й розвиток таких професійно важливих для роботи із сім'єю якостей, як креативність, емоційна стійкість і лідерська гнучкість, можливо реалізовувати за двома лініями. Перша лінія представляє розподіл етапів процесу формування ПВЯ відповідно до ходу здійснення загального процесу навчання майбутнього соціального педагога. Друга лінія забезпечення спрямованості покликана актуалізувати можливості

кожного компонента системи професійної підготовки (мета, зміст, суб'єкти, форми й методи) для досягнення оптимального рівня розвитку в майбутніх соціальних педагогів креативності, емоційної стійкості та лідерської гнучкості.

Отже, у межах представленої на розгляд роботи ми запропонували власний погляд на можливості оптимізації процесу професійної соціально-педагогічної підготовки до роботи із сім'єю в ракурсі формування і розвитку професійних якостей особистості майбутніх фахівців. Подальшої особливої уваги потребує визначення і розкриття сутності інших професійно-особистісних характеристик, що повинні складати цілісний портрет успішного соціального педагога, який працює із сім'єю, а також розробка питань становлення професіоналізму такого фахівця в умовах ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Лодкина Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. В. Лодкина. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с. **2. Торохтий В. С.** Учебная программа по дисциплине «Психология социальной работы с семьей» / В. С. Торохтий. – М. : ЦСП РАО, 1996. – 44 с. **3. Трубавіна І. М.** Етика соціально-педагогічної роботи з сім'єю : навч.-метод. посіб. / І. М. Трубавіна. – К. : УДЦССМ, 2001. – 72 с. **4. Первитская А. М.** Формирование лидерской деятельности в юношеском возрасте : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. М. Первитская. – Екатеринбург, 2007. – 27 с.

Луганцева О. Г. Формування і розвиток у майбутніх соціальних педагогів професійно важливих для роботи із сім'єю якостей

У статті визначені й описані дві лінії забезпечення спрямованості професійної підготовки соціальних педагогів на формування й розвиток таких професійно важливих для роботи із сім'єю якостей, як креативність, емоційна стійкість і лідерська гнучкість: співвіднесення з етапністю процесу навчання і актуалізація можливостей кожного з компонентів системи професійної підготовки.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота із сім'єю, професійно важливі якості, креативність, емоційна стійкість, лідерська гнучкість.

Луганцева О. Г. Формирование и развитие у будущих социальных педагогов профессионально важных для работы с семьей качеств.

В статье описаны две линии обеспечения направленности профессиональной подготовки социальных педагогов на формирование и развитие таких профессионально важных для работы с семьей качеств, как креативность, эмоциональная устойчивость и лидерская гибкость:

соотнесение с этапностью процесса обучения и актуализация возможностей компонентов системы профессиональной подготовки.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа с семьей, профессионально важные качества, креативность, эмоциональная устойчивость, лидерская гибкость.

Lugantseva O. G. Formation and development of future social pedagogues important professionally qualities for work with the family.

Results of scientific research on a problem of vocational training of future social pedagogues to work with a family are presented in article. In particular such aspect of research as introduction to process of training of the new pedagogical condition demanding to provide an orientation of vocational training of social pedagogues on formation and development such professionally important for work with a family of qualities as creativity, emotional stability and leader's qualities reveals. Such orientation, from the point of view of the author, it is possible to provide on two lines. The first line represents distribution of stages of process of formation of professionally important qualities according to the course of the general process of training of future social pedagogues. The second line is urged to staticize possibilities of each component of system of vocational training (the purpose, the contents, subjects, forms and methods) for achievement of an optimum level of development in future social pedagogues of creativity, emotional stability and leader's qualities.

Key words: social-pedagogical work with a family, important professional qualities, creative qualities, emotional stability, leader's qualities.

Стаття надійшла до редакції 18.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.011.3-051:61

О. В. Нечаєва

**ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ
ЗДОРОВ'Я ДО СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ**

Виховання духовно, психічно, соціально та фізично здорового підростаючого покоління є одним з пріоритетних завдань сьогодення. Нині ще більш актуальною стає проблема формування статевої культури сучасних підлітків, що пов'язано з безліччю особливостей теперішнього часу. У зв'язку з цим, вкрай важливим є збільшити зусилля з боку загальноосвітніх навчальних закладів у контексті здійснення процесу статевого виховання на більш якісному рівні. Останнім часом з появою навчального курсу «Основи здоров'я» значно підвищуються такі

можливості. Контент-аналіз зазначеного курсу дозволив визначити його значний потенціал у контексті статевого виховання сучасних підлітків. Найбільш можливостей у зазначеному напрямку містять розділи «соціальна складова здоров'я» та «психічна і духовна складова здоров'я». Між тим, розділи «життя і здоров'я людини», а також «фізична складова здоров'я» [1] також віщують в собі достатньо важливий матеріал у сфері статевого виховання переважно старших підлітків. Враховуючи вищезазначене виникає потреба у розробці змісту підготовки майбутніх учителів основ здоров'я (призваних до виховання здорових школярів в усіх його аспектах) який передбачав би його максимальну зорієнтованість на використання потенціалу вищезазначеного курсу у контексті формування статевої культури сучасних підлітків.

На сьогодні знаходимо лише поодинокі дисертаційні роботи у зазначеному контексті зокрема дисертаційне дослідження І. Зенченкова (Формування духовних цінностей майбутнього фахівця з основ здоров'я в процесі професійної підготовки) [2] та А. Радченко (Професійна підготовка майбутніх вчителів основ здоров'я у вищому навчальному закладі) [3], що у свою чергу свідчить про існування на сьогодні значної кількості невирішених питань в тому числі й стосовно проблем фахової підготовки відповідних фахівців до статевого виховання сучасних підлітків.

Робота виконана за планом НДР Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Визначення змісту підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до статевого виховання сучасних підлітків та забезпечення цього процесу в рамках підготовки фахівців напрямку «Здоров'я людини» на прикладі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Отже, враховуючи вищезазначене підготовка студентів до використання потенціалу курсу «Основи здоров'я» має займати одне з чи не найважливіших аспектів професійної підготовки відповідних фахівців. Аналіз навчального плану підготовки майбутніх учителів основ здоров'я переконує в тому, що (незважаючи на коремі дисципліни які певним чином передбачають підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності в сфері статевого виховання підлітків) більшість предметів не передбачають у своїй сукупності начального матеріалу у необхідному об'єму щодо здійснення на високому рівні процесу формування статевої культури учнів основної школи. У зв'язку з цим ми прагнули доповнювати дисципліни передбачені навчальним планом підготовки майбутніх учителів основ здоров'я інформацією яка, по-перше, відповідала б змісту програми навчального курсу основи здоров'я відповідно зазначеного в його розділах («Життя і здоров'я людини», «Фізична складова здоров'я», «Соціальна складова здоров'я» та «Психічна і духовна складові здоров'я») питань у контексті статевого

виховання підлітків, по-друге, передбачала б підготовку до зазначеного процесу в рамках позакласної роботи.

Таким чином, починаючи з першого курсу, використовуючи найбільш зручні у зазначеному контексті дисципліни передбачені навчальним планом підготовки відповідних фахівців ми прагнули використовувати питання які передбачені програмою кожного окремого фахового предмету, а також впроваджувати відповідні теми та питаннями до програм предметів (в разі недостатності насичення їх необхідною інформацією відповідно вивчаємо нами проблеми) систематично співставляючи їх з питаннями які пропонуються програмою курсу «Основи здоров'я».

Таким чином, розташування обраних нами для експерименту предметів, що входять навчального плану підготовки майбутніх учителів основ здоров'я ЛНУ імені Тараса Шевченка (відповідно курсів навчання на яких вони викладаються) ми прагнули підібрати такий додатковий навчальний матеріал до кожного окремого предмету щоб він також, по-перше, максимально спрямовував ту чи іншу дисципліну у контексті підготовки студентів до більш якісного викладання у майбутній професійній діяльності питань, що безпосередньо чи опосередковано стосуються статевого виховання сучасних підлітків, по-друге, був спрямований на розуміння майбутніми учителями статевого виховання через духовну складову цього складного процесу.

Отже, на першому етапі (I курс) було обрано такі дисципліни як «Загальна та педагогічна валеологія», «Основи медичних знань з методикою викладання», «Оздоровчі системи Заходу та Сходу».

Так, до змісту дисципліни «Основи медичних знань з методикою викладання» було додано тему: «Статистика стану сформованості статевої культури сучасних підлітків». Перш за все, зазначемо, що доповнення цієї теми як окремої, а не у вигляді питання до інших тем передбачених чинною програмою обумовлювалось кількома чинниками. По-перше, проблема стану сформованості статевої культури є досить багатогранною. Вкрай важливо донести до студентів окремі аспекти низького рівня софрмованості статевої культури підлітків серед яких статистичні дані стосовно захворювань, що передаються статевим шляхом (конкретно по кожному з захворювань), численність абортів, що здійснюються дівчатами у підлітковому віці, статистичні дані стосовно їх наслідків для фізичного аспекту здоров'я тощо. По-друге, такі важливі відомості, на наш погляд, не доцільно розглядати стисло (епізодично), оскільки в даному випадку сутінь їх важливості та актуальності може суттєво зменшуватись.

Також важливо було при вивченні зазначеного предмету використовуючи його потенціал у контексті підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до статевого виховання підлітків зосередити увагу студентів на таких, вкрай актуальних на сьогодні питаннях як

«проблема ранніх статевих стосунків» та «проблема абортів серед дівчат-підлітків (фізичний аспект)».

Формування в студентів усвідомлення сутності статевого виховання сучасних підлітків, а також зазначеного процесу передбачало комплексного підходу, тобто як зазначалось раніше за допомогою використання можливостей усіх задіяних на даному етапі дисциплін.

Важливе значення у контексті озброєння майбутніх учителів початковими знаннями з питань статевого виховання відіграла дисципліна «Загальна та педагогічна валеологія». Враховуючи зміст програми предмету передбаченого для першого курсу навчання до теми основні поняття курсу нами було додано розгляд таких важливих понять як «статеве виховання», «статева культура», «сексуальне виховання», «статеве виховання сучасних підлітків». Розгляд зазначених понять дозволяв студентам вже на перших етапах навчання у ВНЗ познайомитись з сутінстю зазначених вище понять та їх відмінностями.

Навчальну дисципліну «Оздоровчі системи Заходу і Сходу» ми також прагнули орієнтувати на підготовку студентів до майбутньої професійної діяльності в сфері статевого виховання підлітків відповідно до мети першого етапу. Це відбувалось за рахунок впровадження до програми предмету додаткову тему «Статеве виховання особистості у різних цивілізаціях на різних етапах цивілізації людства». За допомогою цієї теми ми прагнули звернути увагу студентів на зміну поглядів людства у контексті статевого виховання протягом часу починаючи з найдівніших часів у цивілізаціях Заходу і Сходу. Основне завдання полягало в тому, щоб набуття нових знань у зазначеному контексті наближувало студентів до розуміння важливості здійснення процесу статевого виховання саме на духовній основі.

На другому етапі підготовки студентів який охоплював в собі другий та третій курси навчання нами було обрано дисципліни: «Оздоровчі технології (психічний аспект)», «Оздоровчі технології (духовний аспект)», а також було впроваджено спецкурс «Формування статевої культури сучасних підлітків» мета якого полягає в узагальненні та систематизації отриманого раніше матеріалу у сфері статевого виховання сучасних підлітків, а також подальшому розкритті теоретичних аспектів формування статевої культури учнів підліткового віку. В змісті спецкурсу передбачалось ознайомлення студентами з такими темами як: Історико-педагогічні аспекти статевого виховання особистості; Досвід статевого виховання в розвинених країнах світу; Мета, завдання та особливості статевого виховання сучасних підлітків; Духовна, психічна та фізіологічна складові статевого виховання сучасних підлітків; Місце загальноосвітніх навчальних закладів у формуванні статевої культури учнів основної школи.

Навчальні предмети «Оздоровчі технології (психічний аспект)» та «Оздоровчі технології (духовний аспект)» тісно взаємопов'язані між собою тим не менш кожна з яких акцентована на конкретному аспекті здоров'я

психічному та духовному. Обидва аспекти здоров'я є вкрай важливі для особистості взагалі, а тому їх слід обов'язково враховувати при статевому вихованні підлітків, особливо враховуючи те, що підлітковий вік характеризується певними особливостями. Не зайвим буде зауважити, що підлітковий вік, це перш за все період бурхливого фізичного й психічного розвитку. Саме в цей вік змінюється зовнішній вигляд, з'являються нові, раніше незнайомі почуття й переживання, ускладнюється внутрішній світ. Так, наприклад, відомо, що дівчатка молодшого підліткового віку (10 – 12 років) емоційно неврівноважені. У них постійно змінюється настрій. Вони надто образливі й плаксиві. Для хлопчиків і дівчаток-підлітків характерна моральна нестійкість. Більшість дітей цього віку вважають дуже важливим виправдати очікування значимих для них людей, отримати їхнє схвалення. Під поганим впливом діти іноді здійснюють вчинки, про які потім жалкують: уживання алкоголю, наркотиків, куріння, насилля, дитяча проституція [4 с. 73 – 74].

Таким чином, ми вважали за потрібно озброїти майбутніх учителів основ здоров'я знаннями які допомагали б попереджувати дії підлітків, що можуть призводити до небажаних наслідків. У зв'язку з цим у процесі вищезазначених дисциплін студенти знайомились з такими додатковими питаннями як вплив на психічне та духовне здоров'я підлітків розриву у стосунках, особливості внутрішніх переживань підлітками пов'язаних з закоханістю, найбільш доцільні оздоровчі технології у невілюванні психічних травм пов'язаних з розривом стосунків між підлітками (хлопцем та дівчиною) тощо.

Одним з важливих аспектів третього етапу підготовки майбутніх учителів «Основ здоров'я» спрямовувався на оволодіння студентами необхідними знаннями, уміннями та навичками у контексті найповнішого використання потенціалу навчального курсу «Основи здоров'я». У зв'язку з цим, на третьому етапі (4 курс) додатковий матеріал ми впроваджували до таких предметів як: «Педагогіка здоров'я», «Здоров'я сім'ї та репродуктивне здоров'я», «Методика викладання основ здоров'я».

Так, зміст дисципліни «Педагогіка здоров'я» доповнювався темою «Форми і методи статевого виховання підлітків в рамках курсу «Основи здоров'я», а також такими питаннями як: особливості диференційованого підходу щодо здійснення статевого виховання з переважанням духовної складової з хлопцями та дівчатами; форми та методи статевого виховання сучасних підлітків у процесі позакласної роботи які впроваджувались до передбачених програмою предмету тем «Формування культури здоров'я школярів у навчальному процесі» та «Формування культури здоров'я школярів у позакласній роботі».

Зміст програми предмету «Здоров'я сім'ї та репродуктивне здоров'я» часкового передбачає вивчення питань у контексті виховання здорових підлітків у сім'ї, між тим основна його мета полягає у ознайомленні студентів з теоретичними та практичними основами знань,

умінь та навичок щодо формування здоров'я майбутньої та молодшої сім'ї. Зміст зазначеної дисципліни доповнювався темою «Особливості статевого виховання сучасних підлітків у сім'ї», а також питаннями, що розкривають окремі аспекти значення для особистості правильного вибору майбутньої дружини (чоловіка).

У процесі викладання дисципліни «Методика викладання основ здоров'я» студенти знайомляться з особливостями викладання навчального матеріалу курсу «Основи здоров'я» з питань статевого виховання підлітків, а також особливостями організації статевого виховання підлітків у процесі позакласної роботи.

Таким чином, визначаючи зміст підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до статевого виховання учнів достатньо важливим є щоб на кожному курсі враховуючи особливості навчального плану по-перше, використовувались існуючі можливості запланованих програмою тем та питань (що частково передбачені окремими предметами) у контексті статевого виховання підлітків, по-друге, враховуючи брак відповідних питань впроваджувався додактовий навчальний матеріал з питань формування статевої культури підлітків до фахових дисциплін, по-третє, впроваджувався до навчального підготовки студентів спеціальності «Здоров'я людини» спецкурс який дозволяє структурувати отриманий раніше матеріал з зазначених питань, а також додатково озброювати майбутніх учителів основ здоров'я знаннями зі статевого виховання сучасних підлітків.

Перспективи дослідження полягають у визначенні найбільш доцільних форм і методів навчання у контексті найбільш ефективного засвоєння вищезазначеного навчального матеріалу, а також набуття необхідних практичних умінь у зазначеному напрямку.

Список використаної літератури

1. Основи здоров'я : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5–9-ті класи. – К. : Ірпінь, 2005. – 41 с. **2. Зенченков І. П.** Формування духовних цінностей майбутнього фахівця з основ здоров'я в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І. П. Зенченков. – Луганськ. – 2011. – 20 с. **3. Радченко А. В.** Професійна підготовка майбутніх вчителів основ здоров'я у вищому навчальному закладі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Радченко Аліна Володимирівна. – Луганськ. – 2012. – 20 с. **4. Ковальчук І. А.** Статеворольова соціалізація учнів : Монографія. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 216 с.

Нечасва О. В. Зміст підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до статевого виховання підлітків

Стаття присвячується розкриттю актуальних питань підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до статевого виховання сучасних

підлітків. Основна увага зосереджується на визначення змістовної складової підготовки студентів до здійснення у загальноосвітніх навчальних закладах зазначеного процесу. Запропоновано додатковий матеріал до окремих фахових дисциплін підготовки майбутніх учителів основ здоров'я у контексті статевого виховання учнів основної школи. Змістова складова підготовки студентів до статевого виховання підлітків пропонується в три етапи. Зазначається, що на кожному з етапів удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів основ здоров'я відбувалось за рахунок доповнення фахових дисциплін навчальною інформацією в контексті озброєння студентів знаннями зі статевого виховання сучасних підлітків на духовній основі. На прикладі кожного з етапів наводяться навчальні предмети, які доповнювались оновленим додатковим матеріалом з відповідною тематикою.

Ключові слова: зміст підготовки, майбутні учителі основ здоров'я, статево виховання, підлітки.

Нечаева О. В. Содержание подготовки будущих учителей основ здоровья к половому воспитанию подростков

Статья посвящена раскрытию актуальных вопросов подготовки будущих учителей основ здоровья к половому воспитанию современных подростков. Основное внимание сосредотачивается на определении содержательной составляющей подготовки студентов к совершению в среднеобразовательных учебных заведениях указанного процесса. Предложено дополнительный материал к отдельным дисциплинам подготовки будущих учителей основ здоровья в контексте полового воспитания учащихся основной школы. Содержательная составляющая подготовки студентов к половому воспитанию подростков предлагается в три этапа. Указывается, что на каждом их этапов совершенствования содержания подготовки будущих учителей основ здоровья выполнялось за счет дополнения специальных дисциплин научной информацией в контексте вооружения студентов знаниями полового воспитания современных подростков на духовной основе. На примере каждого из этапов приводятся учебные предметы, которые дополнялись новым учебным материалом с соответствующей тематикой.

Ключевые слова: содержание подготовки, будущие учителя основ здоровья, половое воспитание, подростки.

Nechaeva O. V. The content of the training of future teachers of basic health to the sex education of teenagers

The article is dedicated to the disclosure of actual training of future teachers of basic health to the sex education of teenagers. The main attention focuses on the determination of the content component of preparing students for implementation in secondary schools of the specified process. Proposed supplementary material to separate professional disciplines training of future teachers of basic health in the context of sex education middle school students.

A substantial component of preparing students for sex education of teenagers is offered in three stages. At each stage of improving the training of future teachers of basic health was due to additions of professional disciplines educational information in the context of arming students with the knowledge on sexual education of teenagers on a spiritual basis. At the first stage of training to Supplement the relevant educational material were chosen such disciplines as General and pedagogical valeology", "Fundamentals of medical knowledge with the methodology of teaching", "Health systems of East and West". In the second stage of preparation of students who were captured during a second and third courses new material was added in such disciplines as "Health technologies (mental aspect)", "Health technologies (spiritual aspect)". Presents the author's course "the Formation of sexual culture of the modern adolescent". The content of the course is intended to acquaint students with such topics as: Historical and pedagogical aspects of sex education of the individual; the Experience of sex education in the developed world; the Purpose, objectives and characteristics of sex education of teenagers; Spiritual, mental and physiological components of sexual education of teenagers; the Place of educational institutions in the formation of sexual culture of the pupils of the primary school. In the third phase (year 4) additional material we have implemented to such subjects as: "Health education", "Family Health and reproductive health", "Methods of teaching of the basics of health".

Key words: the content of training, future teachers of basic of health, sex education, teenagers.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 378.011.3-051:001.89

V. V. Proshkin, I. A. Proshkina

STUDENTS' SCIENTIFIC ACTIVITIES AS A MAJOR COMPONENT IN FUTURE TEACHERS' UNIVERSITY TRAINING

Activity analysis of leading European universities shows that improvement of future teachers' training is efficiently realized by role of science growth and cardinal changes in the educational process. A research work must be taken as a basis of educational process. The analysis of a domestic higher education system let us assert that there is lack of mechanisms of science and education integration in the future teachers' university training.

Learning the authors' works (G. Alexandrov, V. Aphanasiev, V. Bezrukov, V. Bezpalko, I. Blauberg, A. Gluzman, M. Danilov, V. Dokuchaeva, V. Zagviazinskiy, T. Ilina, M. Kagan, V. Kraevskiy,

Yu. Konargevskiy, N. Kuzmina, V. Kushnir, L. Spirin, V. Sadovskiy etc.) gave us an opportunity to understand that the most efficient problem solving that deals with science and education integration can be got by using the system approach as a leading and strategic direction of modern scientific cognition.

Learning the study about ‘Integration research and educational work in the future teachers’ university training’ that is carried out at Lugansk Taras Shevchenko National University we worked out the pedagogical system (PS) of integration research and educational work. Under such system we consider a variety of interrelated components (aim, subject and object, substantive, technological and also motivational and stimulation). They have common functioning aim and single leadership that we need to create organized and purposeful pedagogical influence on future teachers’ university training based on educational process realization through the research activity.

The aim of the article is explanation of major directions of technological components PS: students’ participation in research activities that stimulate their individual creativity and development of students’ research system such as scientific seminars, conferences, competitions, scientific work exhibition etc.

It is known that testing is the way to estimate research quality in terms of study, analysis and observation. The testing includes collective discussion, reviewing, examination and publication of the results at special journals, statement reports, information that is held on scientific and practical conferences and seminars. What is more the research results have been presented by outer reviewer when outside establishment or researcher acts as a reviewer [1, p. 24 – 26].

Scientific and practical conferences and seminars are the most common forms of students’ research work. The main aim is to involve students in research and practical activity, stimulation and supporting students’ research work, ascertainment of contacts and development of scientific connections between young scientists of different regions.

Research conferences include not only theoretical research reports but also discussion the ways of solution practical research and pedagogical goals. They promote interfacing between higher educational establishment and school and they help students to practice.

Working at research and methodological seminars and research conferences future teachers acquire a habit of public speech, communication with auditory, skills to argue their own point of view. It promotes development of knowledge, formation of research and pedagogical thinking, ability to hold debate and work with scientific literature.

Organizers and participants need to pay attention and show patience taking part in a conference. We can single out some kinds of scientific materials that are discussed at scientific conferences:

- the results of own researches supported or unconfirmed by practice;
- authors’ study results and ideas of hypothetical character;

- authors' generalization of research mentioned in special literature;
- description and analysis of author's experiment;
- author's generalization of practical work in the organization [2, с. 126].

Students' publications are major forms of approbation results of research study.

We share Kurilo's opinion that students often consider research paper as a definite end in itself. An article must not be written for the sake of the article it is only the form of implementation of specific results of the research that has been done. Only got the definite result and made sure that it can be publicly estimated you can prepare the article and publish it [3, p. 15].

We have aim to activate student's scientific work, so we organize the publication of 'Scientific search of young researches'. At the beginning of each school year university's departments start the preparation for student's publication. As a rule such work coincides with fulfillment of a course work, graduate work, master's degree or pedagogical practice.

Students' work have to correspond to some rules, this is essential condition. We train young researchers to reveal pedagogical problem, correlate it with important scientific and practical tasks; students need to test fundamental research papers and analyze publications, find the problem solving and point out its unsolved parts. The significant factors are the aim and task formulation, conclusion and future outlooks.

The effective form of integration the research and educational work in the university are students' research work competition that are held to activate students' research work as a main factor of forming new type specialists and creation the system of wide involvement to research work, design work, inventive work and engineering activity.

Carrying out students' research work competition it is important to say that the main aim is the maximal integration of research and educational work. Moreover, many years' experience of organization such competition let us assert that students have many difficulties that interfere with goal achievement. Some problems are widespread that is why we need to consider them.

Students who do not have enough research skills think that scientific adviser must choose a research issue. The issue intrusion is not the best way because scientific interest is not taken into consideration as well as students' skills and knowledge and tendency [4, p. 79]. Students tend to believe that scientific work is a very simple thing. As a result, they have a very high plagiarism level, talking about an irrelevant problem and having a lack of experience [5, p. 92].

Students do not have enough skills to work with scientific sources, take notes, plan, put forward a hypothesis, conclude, and present the results that they need to work as a future teacher. Therefore, we need to work out some special measures that can contribute to overcome obstacles in scientific work writing.

We suggest conducting seminars and considering peculiarities of preparation for students' scientific work competition. We can suggest following the next questions on seminars. We need to discuss the research issue, work out scientific discourse, fulfill work identification using the scientific traditions, work with scientific schools and different approaches, master basic statistical procedures, mathematical research methods etc.

One more form of the scientific work that is closely related to educational process is specialty and academic subject competitions. They have a special target of identification, selection, gifted students' youth support, development and realization students' skills and creative work encouragement, increasing quality of training specialists, educational and cognitive activity activation, improvement of educational process, participants' selection for national stage of competition.

Competition has several stages. An organizing committee identifies their quantity (theoretical, practical and experimental etc), forms of implementation (writing works, interview, presentation, testing etc.).

Participation in students' competitions contributes to knowledge improvement and creative skills development. It imparts research, individual, and teamwork.

We worked out the tasks for psychological competition:

- a problem task which demands deep knowledge in some spheres of psychology (age-related, legal etc.);
- tasks that are required knowledge and skills classification (development of author's classification, the systemic analysis using different point of views);
- practical oriented tasks (problem situation analysis, compiling plan of operation with client, psychological recommendation);
- a work with projective methodology as a way to control students' practical skills.

Research tasks have some special meaning. These tasks demand the activation of scientific and pedagogical thinking and search of creativity decisions. It is not enough to have the theoretical basis to win a competition it is necessary to have creative strategy and resourcefulness.

Students' competition is the effective technology and its introduction promotes forming of basic qualities which competitive specialist has dealing with professional knowledge (universe of discourse knowledge, psychological and pedagogical knowledge, communicative culture etc.) [6, p. 33 – 35].

Thus students' participation in scientific activities is an education pointed at mastering new experience. As a result, we can deal with appearance of new experience. The development of motivational and promoting component of pedagogical system of integration research and educational activity in feature teachers' university training will be the subject of our further research.

References

- 1. Biluha M. T.** Osnovy naukovykh doslidzhen' / M. T. Biluha. – K., 1997. – 271 p. [Biluha M. T. The basis of scientific researches / M. T. Biluha. – K., 1997. – 271 p.]. **2. Balaban V. A.** Nauchno-issledovatel'skaja rabota i uchastie prepodavatelej vuza v nauchnyh konferencijah / V. A. Balaban // Vestnik Tihookeanskogo gosudarstvennogo jekonomicheskogo universiteta. – 2005. – № 4. – P. 125 – 130. [2. Balaban V. A. Research work and teachers' participation in research conference / V. A. Balaban // Bulletin of Pacific state economic university. – 2005. – № 4. – P. 125 – 130]. **3. Kurylo V. S.** Dysertacijna robota jak forma pedagogičnogo doslidzhennja / V. S. Kurylo, V. K. Sydorenko, G. V. Tereshhuk. – K. – Ternopil', 2007. – 80 p. [Kurylo V. S. Dissertation work as a form of pedagogical research / V. S. Kurylo, V. K. Sydorenko, G. V. Tereshhuk. – K. – Ternopil', 2007. – 80 p.]. **4. Kachnev V. I.** Formirovanie u studentov issledovatel'skih navykov / V. I. Kachnev // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2008. – № 5. – P. 79 – 81. [4. Kachnev V. I. Formation of students' research skills / V. I. Kachnev // Higher education today. – 2008. – № 5. – P. 79 – 81]. **5. Glikman I. Z.** Podgotovka k tvorchestvu: uchebnoe issledovanie / I. Z. Glikman // Shkol'nye tehnologii. – 2006. – № 3. – P. 91 – 95. [Glikman I. Z. Preparation to creativity: educational research / I. Z. Glikman // Schools' technologies. – 2006. – № 3. – P. 91 – 95]. **6. Shukshina T. I.** Pedagogičeskaja olimpiada kak gumanitarnaja tehnologija formirovanija professional'noj kompetentnosti / T. I. Shukshina, T. V. Tat'janina // Vysshee obrazovanie segodnja. – 2009. – № 11. – P. 33 – 37. [Shukshina T. I. Pedagogical competition as liberal technology of professional competence' formation / T. I. Shukshina, T. V. Tat'janina // Higher education today. – 2009. – № 11. – P. 33 – 37.]

Прошкін В. В., Прошкіна І. О. Наукові студентські заходи як найважливіший компонент університетської підготовки майбутніх учителів

У статті подано структуру педагогічної системи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи майбутніх учителів, яка включає компоненти: цільовий, суб'єкт-об'єктний, змістовий, технологічний, мотиваційно-стимуляційний. Розглянуто найважливіший напрям технологічного компонента педагогічної системи – участь студентів у наукових семінарах, конференціях, конкурсах, виставках наукових робіт, олімпіадах з навчальних дисциплін і спеціальностей. Розроблено технологію організації та проведення наукових студентських заходів змагального характеру, а також випуску збірника студентських наукових робіт. Виділено види наукових матеріалів, які обговорюють на наукових конференціях. У межах діяльності студентських наукових груп подано цикл науково-методичних семінарів, спрямованих на підготовку студентів до конкурсу наукових робіт.

Ключові слова: інтеграція науки й освіти, університетська підготовка, науковий захід.

Прошкин В. В., Прошкина И. А. Научные студенческие мероприятия как важнейший компонент университетской подготовки будущих учителей

В статье представлено структуру педагогической системы интеграции научно-исследовательской и учебной работы будущих учителей, которая включает компоненты: целевой, субъект-объектный, содержательный, технологический, мотивационно-стимуляционный. Рассмотрено важнейшее направление технологического компонента педагогической системы – участие студентов в научных семинарах, конференциях, конкурсах, выставках научных работ, олимпиадах по учебным дисциплинам и специальностям. Разработано технологию организации и проведения научных студенческих мероприятий состязательного характера, а также выпуска сборника студенческих научных работ. Выделены виды научных материалов, которые обсуждаются на научных конференциях. В рамках деятельности студенческих научных групп представлено цикл научно-методических семинаров, направленных на подготовку студентов к конкурсу научных работ.

Ключевые слова: интеграция науки и образования, университетская подготовка, научное мероприятие.

Proshkin V. V., Proshkina I. A. Students' scientific activities as a major component in future teachers' university training

This article is about the structure of the pedagogical system of integration future teachers' research and educational work, which includes components such as target, subject and object, substantive, technological, motivational and incentive. These components have been united by common objective of functioning and unity of leadership. This is the essential condition for making of organized and purposeful pedagogical influence of future teachers' university training that implement educational process through the research activity.

This article is about major direction of technological component. It is scientific seminars, conferences, competitions, exhibitions of the research studies within academic subject and specialties etc. The technology of organization and implementation of students' scientific activities has been worked out.

Authors point out types of scientific materials that are discussed at the scientific conferences. The cycle of scientific and methodological seminars pointed at students' preparation for scientific work competition has been presented. The most important questions that are discussed at seminars such as the logics of carrying out the scientific research, development of scientific mechanism, application of fundamental statistical activities have been pointed out.

Key words: integration of science and education, university training, scientific arrangement.

Стаття надійшла до редакції 17.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК [378.091.2+001.891]–044.247

Є. І. Райхман

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Актуальність і доцільність дослідження проблеми організації науково-дослідної роботи майбутніх магістрів педагогічної освіти у вищому навчальному закладі обумовлена з одного боку специфікою навчання в магістратурі, що характеризується високим рівнем творчої спрямованості навчальної та наукової роботи, а з іншого – зростаючими вимогами, про які наголошено в новому законі України «Про вищу освіту» відповідно до магістерської підготовки.

Сучасний магістр повинен бути не тільки висококваліфікованим фахівцем, який творчо володіє психолого-педагогічними знаннями та вміє ефективно використовувати їх на практиці, а ще й вдумливим дослідником, який спроможний генерувати нові наукові ідеї.

Науково-дослідна робота займає вагоме місце в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів. Вона здійснюється через оволодіння основами професійної творчої діяльності, методами, прийомами й навичками виконання дослідницьких робіт, розвиток креативності, самостійності, здатності швидко орієнтуватися в практичних ситуаціях при вирішенні педагогічних завдань. Така діяльність спрямована на пояснення явищ і процесів, що вивчаються, установлення їх зв'язків і відносин, теоретичне й експериментальне обґрунтування фактів, виявлення закономірностей за допомогою наукових методів пізнання.

Ретельний аналіз наукової літератури дозволив нам узагальнити та виділити провідні та прогресивні наукові ідеї задля подальшого розвитку проблеми залучення магістрів до науково-дослідної роботи в процесі професійної підготовки. Так, історичні аспекти становлення та розвитку організації науково-дослідної роботи в університетах розглянуто в роботах О. Гнізділової, Г. Кловак, О. Микитюка та ін. Певний інтерес становлять дослідження, спрямовані на підготовку магістрів до реалізації та проведення наукових досліджень (Н. Рептух, Г. Сомбаманія та ін.), формування дослідницьких компетентностей у студентів: підготовка до дослідницької діяльності (П. Горкуненко, М. Князян, Л. Сущенко та ін.); формування дослідницької культури майбутніх учителів (І. Луценко та ін.); формування дослідницьких знань, умінь і навичок (О. Єгорова, В. Кулешова, О. Рогозіна та ін.). Водночас питання організації науково-дослідної роботи магістрів поки що висвітлено недостатньо. Це й стало метою нашої статті.

Ознайомившись з досвідом організації наукової роботи майбутніх магістрів педагогічної освіти, виділимо найбільш поширені форми її

реалізації. Перш за все – виконання завдань дослідницького характеру, магістерських проєктів, що мають реальний науково-дослідний характер. На наш погляд, основна умова реалізації вищеназваних форм в університетській підготовці майбутніх магістрів полягає в тому, що навчальний процес повинен максимально моделювати процес наукового дослідження, пошуку нових знань.

Сучасні науковці Т. Калашникова, Т. Крамарова, Ю. Соляников та ін. у межах досліджень, що спрямовані на підготовку магістрів педагогічного університету до науково-дослідної діяльності, виділяють підстави для розробки дослідницьких завдань. На наш погляд, найбільш цікаві підстави подано Ю. Соляниковим: аналіз сучасної науки й практики; програмний зміст навчального матеріалу й міжпредметного зв'язку; професійні функції; сфери професійної діяльності; операційний склад професійних дій та ін. [1, с. 119].

Досвід розробки комплексів завдань дослідницького характеру в межах навчальних дисциплін має ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». У процесі роботи нами виділено завдання, що носять масовий характер і застосовуються в процесі підготовки майбутніх магістрів педагогічного напрямку:

- на підставі аналізу наукових джерел, у т. ч. у мережі Інтернет, ознайомитися з конкретними науково-педагогічними проблемами й підготувати стислу доповідь (реферат);
- порівняти свої погляди на конкретну педагогічну проблему з результатами інших авторів;
- обґрунтувати практичну значущість роботи, указати можливі зацікавлені заклади освіти, визначити перспективи розвитку роботи;
- розробити науково-методичний матеріал для використання результатів роботи в навчальному процесі та ін.

Завдання дослідницького характеру в межах навчальних дисциплін дозволяють розширити ступінь інформованості про зміст діяльності сучасних учених (наочний аспект), про події, що відбуваються в науковому співтоваристві (груповий аспект), про індивідуально-психологічні характеристики сучасних учених [2, с. 17 – 18].

Крім того, використання в навчальному процесі завдань дослідницького характеру, розробка магістерських проєктів, що мають реальний науковий характер, допомагає пов'язати теоретичні знання з практичною роботою в школі, є ефективним засобом розвитку творчої активності магістрантів. Виконання завдань дослідницького характеру допомагає їм спільно з викладачами узагальнювати досвід практичної роботи, розробляти науково-методичні рекомендації для школи, застосування яких підвищує значущість науково-дослідної роботи [3, с. 132].

Виступи з повідомленнями й доповідями за тематикою завдань дослідницького характеру, навчальних, наукових проєктів сприяють розвитку навичок вирішення наукових проблем і набуттю досвіду

захисту власної думки. На наш погляд, кожного магістранта необхідно залучати до розробки єдиної комплексної проблеми в межах виконання вищеназваних проектів упродовж навчання. Для реалізації цієї мети важливо використовувати не окремі, а системні заходи включення майбутніх магістрів до науково-дослідної роботи.

Розвиваючи ідеї А. Козлова [4], зазначимо, що робота магістрантів з єдиної наукової проблеми припускає створення організаційних умов, що дозволяють розкрити кожному молодому досліднику особливості сприйняття проблеми й пошуку шляхів її розв'язання. Науково-дослідну діяльність необхідно організовувати так, щоб, з одного боку, вона була зорієнтована на вирішення поставленої задачі, а з іншого – сприяла прояву особистої зацікавленості, активності. На кожному етапі навчального процесу магістранти повинні мати можливість вибору дослідницьких завдань відповідно до своїх інтересів і знань, що потім відбивається в підготовці магістерської роботи. Таким чином, реалізується поетапне навчання над єдиною науковою проблемою з урахуванням досягнутого рівня оволодіння вміннями.

Найважливішою формою науково-дослідної роботи є заходи, що стимулюють індивідуальну творчість магістрантів і розвиток університетської науки в цілому: наукові семінари, конференції, конкурси, виставки наукових робіт, олімпіади за напрямками й спеціальностями та ін.

У низці дисертаційних досліджень (З. Сазонова, К. Казанцева, Т. Калашникова та ін.) наголошується, що однією з поширених форм НДРС в університетській підготовці майбутніх магістрів педагогічної освіти є науково-практичні конференції й семінари. Вони включають теоретичні наукові доповіді, обговорення шляхів вирішення практичних завдань. Самостійна наукова робота, що має зовнішній вихід у вигляді доповіді чи друкованої роботи, стимулює розвиток дослідницького потенціалу магістрантів, залучає їх до науково-дослідної діяльності.

На конференціях магістранти набувають навички публічних виступів, спілкування з аудиторією, вміння аргументувати свою точку зору. Як відзначає А. Козлов, молоді дослідники мають можливість виступити зі своєю роботою перед широкою аудиторією, що стимулює їх більш відповідально опрацьовувати майбутній виступ. Крім того, кожен може порівняти, як його робота виглядає на загальному рівні й зробити відповідні висновки [4, с. 49].

Виділимо ще деякі форми організації науково-дослідної роботи майбутніх магістрів: зустрічі з провідними фахівцями, ученими-педагогами; знайомство з діяльністю освітніх і наукових установ.

Однією з популярних форм поєднання навчальної й наукової роботи в університеті виступають конкурси наукових робіт. Вони організовуються з метою активізації дослідницької роботи як найважливішого чинника формування фахівців нового типу, утворення в університеті системи широкого залучення магістрів до науково-

дослідної роботи, винахідницької діяльності.

Як приклад розглянемо організацію конкурсу наукових робіт в ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Упродовж вересня-грудня наукові роботи виконуються на кафедрах і в наукових структурних підрозділах університету. Потім спеціально організовані галузеві комісії (як правило, що складаються з 5 – 7 викладачів, аспірантів і докторантів) проводять закриті рецензування. Автори найкращих робіт запрошуються на презентацію й захист результатів дослідження, що проводяться за відповідними напрямками. У результаті оприлюдненого обговорення й голосування визначаються переможці, а найкращі роботи рекомендуються для участі у Всеукраїнському етапі конкурсу. Слід зазначити, що така організація суттєво сприяла популяризації цієї форми НДРС. За останні роки число учасників конкурсу в університеті збільшилося майже в 5 разів. Крім того, нами вдосконалено критерії оцінювання наукових робіт.

I. Оформлення роботи (1 – 5 балів): відповідність технічним вимогам; дотримання існуючих правил цитування й оформлення посилань, бібліографії; наявність назви, нумерації й розшифровки умовних позначень малюнків і таблиць; представлення змісту роботи зв'язне й аргументовано, без помилок друку.

II. Актуальність й обґрунтування дослідження (1 – 10 балів): обґрунтування актуальності дослідження; повнота літературного огляду, зокрема вивчення українських і зарубіжних, класичних і сучасних традицій дослідження проблеми; чіткість визначення об'єкту, предмету, мети, завдань, гіпотези, методів дослідження; логічність побудови плану роботи.

III. Дослідницька компетентність автора (1 – 20 балів): відповідність назви загальному змісту роботи; ступінь узгодженості задуму роботи та його реалізації; співвідношення й взаємозв'язок теоретичного та емпіричного матеріалу; повнота опису, глибина обговорення та якість інтерпретації результатів; використання сучасних методів обробки даних дослідження; повнота розкриття проблеми в цілому; характер і ступінь власного внеску в дослідження проблеми; коректність авторських узагальнень, змістовність і обґрунтованість висновків; наявність актів упровадження у виробництво, навчальний процес, патентів, ліцензій та ін. [5].

Виділені критерії є орієнтовними й можуть змінюватися на розсуд галузевих конкурсних комісій. Кількість претендентів у переможці конкурсу визначається головою галузевої конкурсної комісії (як правило, доктором наук, професором).

У процесі професійної підготовки майбутні магістри зустрічаються з низкою труднощів. На наш погляд, цю ситуацію можна подолати за допомогою організації системи підготовчих науково-методологічних семінарів у межах діяльності проблемних наукових груп. У роботі семінарів необхідно передбачити розгляд питань, пов'язані з тим, як послідовно й системно розглянути тему дослідження; грамотно побудувати науковий

дискурс; здійснити ідентифікацію роботи з традиціями, що існують в науці, науковими школами й підходами; оволодіти базовими статистичними процедурами, математичними методами дослідження та ін.

Ще однією формою наукової роботи магістрантів, що має тісний зв'язок з навчальним процесом, є олімпіада за спеціальностями та навчальними дисциплінами. Ми розробили технологію організації та проведення університетської олімпіади. Розглянемо як приклад організацію олімпіади з психології в ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Олімпіаду проводять в один тур, який поєднує завдання теоретичного та практичного характеру. Конкурсні завдання складаються з кількох блоків. Це завдання з загальної, вікової, педагогічної, соціальної психології (для непсихологічних спеціальностей), завдання на інтерпретацію малюнка (проектна техніка для майбутніх психологів), завдання з консультування, психотерапії та психокорекції (для майбутніх психологів). Кількість конкурсних завдань і бали, за якими вони оцінюються, варіюються залежно від складності.

Нами розроблені види завдань університетської олімпіади:

- Проблемне завдання, що вимагає глибоких знань у будь-якій з галузей психології (вікова, юридична та ін.).
- Завдання, що вимагають систематизацію наявних знань і умінь (розробка авторської класифікації, аналіз ситуації з різних поглядів).
- Практико зорієнтовані завдання (аналіз проблемної ситуації, складання плану роботи, оформлення психолого-педагогічних рекомендацій).
- Робота з проектною методикою як спосіб перевірки практичних навичок магістрантів.

ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» має досвід проведення олімпіад всеукраїнського рівня. Так, упродовж 4 років університет був базовим для проведення олімпіади з дошкільної педагогіки. Як показує практика, велике значення має організація спеціальної програми для учасників олімпіади (урочисте відкриття та закриття олімпіади; процедура нагородження переможців і призерів; екскурсії, організація спільного дозвілля, вечір знайомств; організація майстер-класів, наукових дискусій та ін.).

На всеукраїнській олімпіаді з дошкільного виховання нами передбачені такі заходи: самопрезентація учасників олімпіади «Знайомтеся, це – Я»; сейшн «Моя професія, мій університет»; програма «Місто Майстрів»; акція добротворчості «Радість – дітям!» на базі дошкільних закладів; проблемне коло «Діти-індиго» (коло питань: 1. Хто вони – сучасні діти: геймери, плейєродіти, поттеромани, «мобільникові» діти, хайтек-діти, елітні діти? 2. Особливості виховної взаємодії в системі «Дорослі-діти-індиго»); форум з проблеми виховання соціальної відповідальності (коло питань: 1. Фактори виховання відповідальності в дошкільників. 2. Виховання професійної відповідальності в майбутніх фахівців. 3. Відповідальне батьківство як соціальна проблема. 4. Соціальна відповідальність особистості в контексті суб'єктивної парадигми освіти) та ін.

Під час реалізації цих заходів серед учасників з'являється можливість обміну досвідом, науковими ідеями, створюється особлива дружня атмосфера, що налаштовує на наукову творчість.

Умови олімпіади надають достатньо можливостей для позаконкурсного спілкування представників різних навчальних закладів. Обмін думками, досвідом, враженнями розширює горизонти наукового пошуку майбутніх магістрів педагогічної освіти. Презентація наукових проектів і їх обговорення, участь у різних майстер-класах спільно з провідними вченими дає можливість магістрантам відчувати себе частиною єдиного наукового співтовариства.

Учасники, які не посіли призових місць, отримують сертифікати учасників. Крім того, організатори нагороджують учасників дипломами з різних номінацій («Найкращий теоретик» – учасник, що набрав максимальну кількість балів у теоретичному турі, «За глибину розкриття теми проекту», «Найкраще наукове дослідження» та ін.).

Особливе значення на олімпіадах мають завдання дослідницького характеру. Такі нестандартні завдання вимагають від магістрантів активізації творчого мислення, пошуку креативних рішень. Для перемоги в олімпіаді недостатньо лише міцної теоретичної бази, потрібні творчий підхід і винахідливість.

Прикладом служить завдання письмової роботи для учасників олімпіади з дошкільної освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Твір-роздум.

Тема 1. Який смисл, на Вашу думку, вкладають сучасні науковці та практики у слово «освіта» – міцні знання, професіоналізм, створення власного образу Я, розуміння набутих знань чи щось інше?

О. Брудний: «Освіта – це не те, чого вас вчили, а те, що ви зрозуміли»;

Ф. Т. Михайлов: «Освіта – це зустріч поколінь»;

Макс фон Лауе: «Освіта – це те, що залишається, коли ви забули все, чому вас учили».

Тема 2. Одна з основних категорій освіти – знання. Які асоціації з цим словом виникають у Вас? Співвіднесіть ваші асоціативні образи з чотирма метафорами знання, які існують у культурі:

- антична метафора воскової таблички, на якій відбито зовнішні враження;

- метафора сосуду, який наповнюється;

- метафора Сократа щодо потреби людини в зовнішній допомозі (як у пологах) задля знаходження та породження цього знання;

- Євангельська метафора вирощування зерна: знання виникає як результат уяви, яка пізнає.

Таким чином, застосування різних форм науково-дослідної роботи магістрів педагогічної освіти виступає запорукою ефективної підготовки педагогів, які повинні володіти високим рівнем дослідницької культури, творчим потенціалом, що реалізується в педагогічній творчості під час

вирішення складних практичних задач. Перспективними для вивчення залишається розробка форм і методів формування професійної креативності майбутніх магістрів педагогічної освіти в науково-дослідній роботі.

Список використаної літератури

1. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистров педагогического университета к научно-исследовательской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Соляников Юрий Владимирович. – Санкт-Петербург, 2003. – 169 с. **2. Володарская Е. А.** Динамика имиджа науки в процессе развития исследовательских умений студентов / Е. А. Володарская // Психологический журнал. – 2009. – № 1. – С. 14 – 31. **3. Худжамбердиев Ч. Т.** Совершенствование подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности по педагогическим наукам : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Худжамбердиев Чори Турсупович. – Худжанд, 2004. – 182 с. **4. Козлов А. В.** Проектирование и реализация системы научно-исследовательской деятельности студентов технического колледжа на основе учебно-научно-производственной интеграции : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Козлов Анатолий Васильевич. – Тольятти, 2004. – 267 с. **5. Прошкін В. В.** Інтеграція науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів: теорія та практика : монографія / В. В. Прошкін. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 456 с.

Райхман Є. І. Організація науково-дослідної роботи майбутніх магістрів педагогічної освіти

У статті порушено проблему застосування різних форм науково-дослідної роботи майбутніх магістрів педагогічної освіти в процесі університетської підготовки (участь у наукових конференціях, конкурсах, семінарах, виконання завдань дослідницького характеру, магістерських проектів та ін.). Виділено приклади завдань дослідницького характеру, що використовуються при вивченні навчальних дисциплін. Подано критерії оцінювання студентських наукових робіт. Висвітлено технологію організації та проведення університетської олімпіади. Представлено приклади завдань письмової роботи для учасників олімпіади з дошкільної освіти освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

Ключові слова: науково-дослідна робота, майбутній магістр, педагогічна освіта, професійна підготовка.

Райхман Е. И. Организация научно-исследовательской работы будущих магистров педагогического образования

В статье изучается проблема применения различных форм научно-исследовательской работы будущих магистров педагогического образования в процессе университетской подготовки (участие в научных конференциях, конкурсах, семинарах, выполнение задан исследовательского характера, магистерских проектов и др.). Выделены

примеры заданий исследовательского характера, которые используются при изучении учебных дисциплин. Представлены критерии оценивания студенческих научных работ. Выделена технология организации и проведения университетской олимпиады. Представлены примеры заданий письменной работы для участников олимпиады по дошкольному образованию образовательно-квалификационного уровня «магистр».

Ключевые слова: научно-исследовательская работа, будущий магистр, педагогическое образование, профессиональная подготовка.

Raykhman E. I. Research work organization of future masters of pedagogical education

This article is devoted to a problem of different forms application of research work of future masters of pedagogical education in the university's training process (scientific conference participation, seminars, scientific tasks' writing, term papers, projects etc.). The tasks' examples that are used during learning subjects have been singled out. Scientific works evaluation criteria are given.

They include work writing, actuality and substantiation of study, author's research competence. The technology of organization and implementation of university Olympiad has been pointed out. The following studies are opening and closing ceremonies, awarding the winners, excursions, joint activities organization, meetings, workshops organization, discussions etc. Events of All-Ukrainian Olympiad in preschool education are disclosed. They are participants' self-presentation, topic 'My profession, my university', the action is the creation of the good on the basis of pre-school institutions, distressed circle; forum on education problems, social responsibility, etc. The examples of written work for the participants of the Olympic games of preschool educational with qualification level "master" have been given.

Key words: research work, future master, pedagogical education, professional training.

Стаття надійшла до редакції 21.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 35.015.31:008

О. М. Химченко

**ФУНКЦІЇ ТА КОМПОНЕНТИ КУЛЬТУРНОГО
САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

Культурний саморозвиток майбутніх учителів сприяє формуванню здатності вирішувати особистісні та професійні проблеми на основі

визначення культурних критеріїв оцінки конкретних ситуацій, вибору джерел інформації, орієнтування в провідних ціннісно-культурних смислових домінантах сучасного світу; передбачає різноманітність, регулярність досвіду освоєння культурних цінностей, широту культурних інтересів.

У процесі культурного саморозвитку студенти мають набути умінь, які дозволяють різнобічно сприймати та усвідомлювати факти та явища культури, формувати цілісний погляд на сучасний світ, синтезувати знання та переносити їх на нові соціально-культурні процеси та об'єкти, змінюючи ракурс та широту поглядів.

Людина самостійно визначає мету та засоби саморозвитку, але смисл та зміст, спрямованість, ступінь активності та продуктивність є результатом складної інтеграції особистості як внутрішніх станів так і впливу середовищ, що її оточують. Отже, культурний саморозвиток здійснюється як цілеспрямований процес власних зусиль з метою самовдосконалення, створення «себе кращого» на основі уявлень про культурні, духовні, моральні пріоритети зростання.

Проблема саморозвитку особистості знайшла своє висвітлення в працях вітчизняних (І. Бех, Б. Вульф, О. Газман, Г. Звенигородська, В. Зінченко, О. Киричук, Б. Кобзар, Л. Кулікова, А. Меренков, М. Ценко) та зарубіжних (Р. Бернс, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та ін.) дослідників.

Еволюція підходів до проблеми розвитку культурного потенціалу особистості може бути проаналізована на підставі звернення до філософської (М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, Є. Бондаревська, Ю. Борєв, Б. Лихачов, Ю. Жданов, Е. Ільєнков, М. Каган, Е. Маркарян, В. Семенов, Е. Соколов, А. Швейцер) та психолого-педагогічної (Л. Божович, Л. Виготський, Г. Іллін, В. Кохановський, О. Леонтєв, І. Лернер, А. Люблінська, С. Рубінштейн, М. Скаткін) літератури.

Разом з тим залишається не достатньо розробленою проблема визначення функцій та компонентів культурного саморозвитку майбутнього вчителя, виявлення та аналізу їх сутності, структурних складових, які відбивають як процесуальну, так і результативну сторони досліджуваного процесу.

Мета статті – визначення функцій та компонентів культурного саморозвитку майбутнього вчителя.

Специфіка і сутність певного педагогічного феномену виявляється завдяки його функціональним характеристикам. Методологія наукового пізнання наголошує на зв'язку структури об'єкта та його функцій. Функція (від лат. *functio* – виконання, здійснення) – передпризначеність певного феномену до деякої дії, здатність здійснювати певну роботу. У функціях представлена природа цілого, його специфіка та сутність і, відповідно, функція є умовою визначення тієї чи іншої структури об'єкта, що досліджується. В. Афанасьєв відзначав, що функції відіграють роль основи будь-якої системи та умови виникнення її

структури. При цьому функціональна залежність має місце не лише між окремими елементами структури даної системи, а й між системою в цілому та іншою, між широкою системою, елементом якої вона сама є [1]. Ми маємо враховувати методологічну позицію М. Кагана, який підкреслював, що «функція вичленовується пізнанням та усвідомлюється ним для того, щоб пояснити реальний процес функціонування, реальний зв'язок системи, що функціонує, із середовищем та залежність її внутрішньої побудови від того, навіщо та як вона функціонує» [2, с. 41].

Функції конкретизують цільову установку системи, забезпечують її переведення в систему завдань, з функцій витікають її критеріальні характеристики. Таким чином, виявити функції того чи іншого педагогічного феномену – означає розкрити різні ролі, які досліджуваний феномен виконує в певному соціокультурному просторі. Функціями культурного саморозвитку майбутніх учителів можна визначити такі: пізнавальна, ціннісно-орієнтувальна, рефлексивна, діяльнісна, репрезентативна, адаптаційна, захисна, самовираження, соціалізаційна, ідентифікаційна, емоційно-оцінна, творчо-перетворювальна, прогностично-проектувальна, катарсична.

Пізнавальна функція полягає у тому, що у процесі культурного само-розвитку відбувається формування системи знань у галузі культурного контексту педагогічної діяльності, теорії і практики саморозвитку особистості. *Ціннісно-орієнтувальна* функція передбачає формування ціннісного ставлення до вчителя як суб'єкта культури, до культурної складової професійної культури майбутніх учителів, орієнтацію студентів на загальнолюдські цінності в якості світоглядного ідеалу для цілісного самовдосконалення особистості, культурну ідентифікацію студентів, розвиток культурної толерантності, орієнтацію індивіда у нових соціокультурних умовах, визначення стратегії та форми культурної поведінки і на цій основі вміння здійснювати ефективну взаємодію із світом культури, з мінімізацією непотрібних спроб та помилок, сприяє вибору життєвих культурних та професійних перспектив. *Рефлексивна* функція зумовлює розвиток у студентів здатності до саморефлексії щодо власного культурного саморозвитку, аналітичних і рефлексивних здібностей в осмисленні культурних та педагогічних знань і уявлень. *Діяльнісна* функція передбачає розвиток у студентів відповідальності як здатності до вільного вибору культурно-педагогічних цінностей і пріоритетів в освітньому просторі, формування вмінь здійснювати самопізнання, самопрезентацію, самореалізацію і т.п.

Сутнісні характеристики наступних функцій полягають у такому: *репрезентативна* – сприяє розширенню уявлень особистості про світ культури, збагачення власного досвіду взаємодії з іншими культурами; *адаптаційна* – пристосування до умов нової для індивіда культури, забезпечує рівновагу, баланс або відповідність своїх уявлень про неї з реальністю свого світу цінностей, *захисна* – збереження внутрішнього світу особистості, персональної системи культурно-ціннісних орієнтацій,

протистояння маніпулятивним інформаційно-психологічним впливам ззовні, захист від контр-цінностей, несумісних із Я-концепцією особистості; *самовираження* (репрезентація себе у цілісному культурно-педагогічному контексті, трансляція своєї суб'єктності через культурні простори, культурні тексти різного рівня), *соціалізаційна* (забезпечення засвоєння та активне відтворення культурних взірців поведінки, цінностей, традицій), *ідентифікаційна* (дозволяє усвідомити належність до того чи іншого культурного, професійного середовища, тієї чи іншої субкультури), *емоційно-оцінна* (оцінювання тієї чи іншої культури за ступенем її привабливості для особистості, усвідомлення специфіки та нестійкості свого переходу у простір іншої культури), *творчо-перетворювальна* (освоєння та привласнення професійно-педагогічних та культурних норм, персональна трансформація цінностей та норм культурного середовища); *прогностично-проектувальна* (формулювання нових завдань культурного саморозвитку, утвердження у професійній діяльності, визначення перспектив культурно-професійного розвитку власної особистості); *катарсична* (піднесення до нових цінностей, смислів культурного життя, відчуття емоційного захоплення від подолання перешкод та протиріч у власному розвитку). Виходячи з функцій, ми визначаємо структурні складові культурного саморозвитку майбутніх педагогів, які відбивають як процесуальну, так і результативну сторони досліджуваного процесу: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивний та операційно-діяльнісний. Кожен із цих компонентів розвивається нерівномірно, але зміни кожного з них виступають умовою розвитку будь-якого іншого.

Мотиваційно-ціннісний компонент пов'язано із необхідністю урахування ціннісно-сислової та мотиваційної сфер особистості, які і визначають спрямованість будь-якої діяльності людини. Такий компонент передбачає прийняття культурних цінностей педагогічної діяльності як провідних у процесі підготовки до педагогічної роботи, сформовані потреби й інтерес до самостійного освоєння культурної спадщини людства; спрямованість особистості на культурний саморозвиток: розуміння майбутніми вчителями значущості культурного саморозвитку в процесі підготовки до професійної педагогічної діяльності, здатність до визначення цілей культурного саморозвитку, усвідомлення необхідності самоорганізації такого процесу.

Ми враховуємо, що цінності виробляються кожною людиною індивідуально, а не засвоюються у готовому вигляді, не запозичуються з книг або досвіду інших людей. Дослідження з теорії цінностей (О. Асмолов, Є. Бондаревська, В. Тугаринов та ін.) свідчать, що їхнє привласнення відбувається при усвідомленні значущості особистісного та суспільного смислу. Людина має сформувати власний ціннісно-сисловий простір. Соціально та культурно значущі цінності внаслідок осмислення в контексті індивідуальної життєдіяльності стають компонентом структури особистості у формі особистісних цінностей і виступають одним із джерел мотивації поведінки.

Культурний саморозвиток майбутніх учителів залежить від ієрархії цінностей, яка відображає пріоритети загальнолюдських цінностей, розвитку потребнісно-мотиваційної сфери, що ґрунтується на особистісній системі цінностей, розвитку «Я-концепції» як продукту осмислення своєї особистості, власних життєвих цінностей та перспектив життєвого самовизначення, сформованості емоційної сфери, морально-естетичних ідеалів.

Сформована мотивація на культурний саморозвиток створює підґрунття для цілепокладання, дає можливість актуалізувати внутрішні засади (знання, переконання, методи дій), що допомагає надалі керувати своєю діяльністю. Культурний саморозвиток вимагає доволі суттєвої мотиваційної підтримки, оскільки мотив саморозвитку виникає як результат усвідомлення ступеня розходження змісту реального та ідеального «Я» особистості. Безумовно, необхідно з'ясовувати вихідну мотивацію студентів (їхні бажання, інтереси, цінності, установки). Залежно від характеру мотиваційної сфери у студентів виробляють різні стратегії поведінки: ініціативна, виконавча, споживацька, байдужа. Важливим завданням педагогів є вироблення в студентів внутрішньої мотивації до культурного зростання та саморозвитку. Складний мотиваційний комплекс культурного саморозвитку майбутніх учителів, з одного боку, виступає джерелом активності особистості студентів і прямо впливає на процес культурного саморозвитку, з іншого – сам являє собою систему, що саморозвивається, здатна змінюватися на основі рефлексивного аналізу результатів попередньої діяльності та прогностичних уявлень про майбутній розвиток.

Важливу роль у процесі формування власної свідомої позиції на основі гуманістичних загальнолюдських моральних цінностей відіграє включення в культуру на основі внутрішньої мотивації. Навчити людину бути культурною неможливо без її внутрішнього бажання, без її активної усвідомленої діяльності. Визнання власного недосконалого рівня культури активізує мотиваційну сферу, спонукає до самовдосконалення, саморозвитку.

Когнітивний компонент передбачає володіння системою знань про сутність та структуру культурного саморозвитку, місце професійної педагогічної діяльності в культурі суспільства, про джерела, форми та способи культурного саморозвитку, джерела набуття культурно цінної інформації, способів її трансформації в особистісне знання, обізнаність майбутніх учителів із різними галузями світової культури, знання про варіативність культурних практик сучасної людини в цілому та майбутнього вчителя зокрема.

Віддзеркаленням когнітивного компоненту культурного саморозвитку можна вважати наявний в людині тезаурус. Поняття тезаурус (від. грец. *thésaurós* – скарб, скарбниця, запас) широко використовується в лінгвістиці, семіотиці, інформатиці, теорії штучного інтелекту та інших галузях знання як особливим чином оформлене

накопичення інформації. Тезаурусний підхід в аспекті суб'єктної організації гуманітарного знання розробляють Вал. та Вл. Лукови, які визначають тезаурус як «повне, систематизоване зведення суб'єктом знань, суттєвих для нього, як засіб орієнтації у навколишньому середовищі, а понад цього також знань, які безпосередньо не пов'язані із орієнтувальною функцією, але поширюють розуміння суб'єктом себе та світу, дають імпульси для радісного, цікавого, багатоманітного життя» [3, с. 67]. У нашому дослідженні тезаурус визначається як суб'єктно організоване гуманітарне знання, система особистісних конструктів, які активно використовує індивід для орієнтування в соціокультурному середовищі та побудови власної лінії поведінки. При цьому варто відзначити, що, по-перше, наукове знання присутнє у тезаурусі людини, але не зводиться до нього, по-друге, тезауруси пов'язані не з поняттями, а з концептами, що відбивають систему цінностей особистості. Відповідно, призначенням тезаурусу визначено орієнтацію особистості у соціокультурному світі, забезпечення життєздатності суб'єкта [3, с. 65].

Згідно тезаурусного підходу Вал. та Вл. Лукових необхідність виокремлення тезаурусу культурного саморозвитку майбутніх учителів пов'язано із необхідністю відобразити певну повноту знань, які мають сутнісне значення для культурного вдосконалення студентської молоді. При цьому важливо відзначити, що ця повнота формулюється за певними ознаками (потреби, інтереси, настанови, цілі). У складі тезаурусу особливого значення набувають образи-асоціації, оцінні уявлення про відповідну предметну галузь. Розвиток тезаурусу передбачає не стільки збільшення або збагачення інформації тезауруса за рахунок появи в ньому нових знань, скільки ускладнення і вдосконалення його внутрішньої структури, створення різноманітних зв'язків між наявними знаннями. Відповідно, тезаурус людини є інструментом встановлення семантичних зв'язків у динамічному процесі сприйняття та породження тексту культури.

Включення **операційно-діяльнісного компонента** до культурного саморозвитку майбутніх учителів зумовлено розумінням діяльності як виду соціальної активності, властивої тільки людині, що має свідомий, цілеспрямований характер. Як форма соціальної активності людини діяльність харак-теризується такими ознаками: по-перше, вона є внутрішньо мотивованою, тобто виникає на основі внутрішніх, психологічних процесів, властивостей і станів людини, по-друге, діяльність людини продуктивна, в результаті її виконання з'являється деякий матеріальний або ідеальний продукт, що є надбанням культури і є результатом творчої активності людини, по-третє, людська діяльність зумовлена вищими соціальними потребами, по-четверте, діяльність людини втілюється в її продуктах. Операційно-діяльнісний компонент орієнтує на творче освоєння інформації культурного характеру в контексті її значущості для професійної педагогічної діяльності, вибір культурних варіантів поведінки у навчально-пізнавальній діяльності та соціокультурній поведінці, вміння проектувати та реалізовувати культурний саморозвиток шляхом оптимального вибору

форм та технологій реалізації цілей і завдань діяльності, відслідковувати перебіг цього процесу, на включення майбутніх учителів до різних культурних практик.

Поняття «культурні практики» досліджується фахівцями наукової школи Н. Крилової і пов'язується із культурою повсякденності, оскільки представлені звичними для людини способами та формами самовизначення та самореалізації, щільно пов'язаними із екзистенційним змістом її буття та *спів*-буття з іншими людьми. Культурні практики, до яких залучається студент, формують його звички, інтереси, визначають коло улюблених занять у дозвіллевій сфері. Варто відзначити, що предикат «культурні» зумовлює акцент саме на виробленні кожною людиною власної культурної ідеї, створенні власних артефактів, творчих продуктів на підставі культурних норм, що освоюються та стають особистісною цінністю кожного. Для конструкта «практики» особливого значення має акцент на апробації, випробуванні нових способів та форм діяльності та поведінки (можна порівняти з ідеями соціальних проб у соціальній педагогіці, професійних проб у педагогіці вищої школи). Відповідно, у процесі навчання у ВНЗ майбутні учителі мають ознайомитися, оволодіти, прийняти як особистісну цінність культурні форми професійної діяльності, спілкування, способи освоєння культурного та професійного досвіду.

Операційно-діяльний компонент передбачає також сформованість навичок самопізнання, саморозуміння, самоаналізу, самоусвідомлення та самооцінки, самореалізації в різних формах культурної діяльності. Реалізація завдань культурного саморозвитку майбутніх учителів у процесі навчання у ВНЗ вимагає формування навичок самоорганізації студентської молоді, яка виявляється у регуляції навчально-практичних дій, доцільності різних форм самовиявлення, самопрезентації, володіння прийомами корекції власного професійно-культурного розвитку.

Рефлексивний компонент. Рефлексія (від лат. *Reflectio* – звернення назад) – процес, специфічний вид діяльності людини, спрямованої на усвідомлення і осмислення власних дій, внутрішніх станів, почуттів, переживань і так далі. Рефлексія в традиційному філософсько-психологічному розумінні – це здатність встати у позицію «спостерігача», «дослідника» або «контролера» щодо своїх дій, своїх думок [4, с. 10]. Найвищою формою рефлексії визнається така, за результатами якої людина може не тільки «встати над» біологічними, психічними або соціальними детермінантами, а й навіть здатна подолати саму себе [5, с. 11]. С. Рубінштейн відзначав, що психологічним змістом рефлексії є таке: суб'єкт-об'єктне (пізнавальне) ставлення, в якому суб'єкт співпадає із об'єктом: «самопізнання завжди передбачає реальний чуттєвий контакт суб'єкта та об'єкта» [6, с. 410]. І. Семенов виділяє різні типи рефлексії: інтелектуальна, комунікативна, кооперативна, особистісна, екзистенціальна, культуральна [6].

Важлива роль у процесах рефлексії належить самоусвідомленню образу «Я» особистості. Образ Я – це не просто уявлення особистості про саму себе, а соціальна установка, ставлення особистості до себе.

Розвиток рефлексивних умінь у контексті культурного саморозвитку майбутніх учителів дозволяє студентів не лише усвідомлювати специфіку, особливості своєї діяльності у культурно-освітньому просторі ВНЗ, а й здійснювати перехід від позиції «реагування» до позиції «самоорганізація». Відповідно, навички рефлексивної діяльності дозволяють чітко виокремлювати межі свого знання/незнання, сприяють знаходженню способів та шляхів подолання проблемних ситуацій, власних обмежень.

Рефлексивний компонент культурного саморозвитку майбутніх учителів пов'язано з володінням навичками рефлексивної діяльності, самоаналізу свого культурного саморозвитку, передбачає сформованість навичок аутодіагностики, самоаналізу, рівня самооцінки домагань, здатність до подолання труднощів у власному культурному саморозвитку. Особливого значення набуває критичне осмислення досвіду культурного саморозвитку, проектування шляхів культурного саморозвитку в аспекті вимог професійної діяльності сучасного педагога.

При розгляді проблеми культурного саморозвитку студентів особливу значущість набуває культуральна рефлексія, яка виступає «основним механізмом самовизначення в культурі і проявляється в здатності людини усвідомлювати представлені в ній цінності як особистісно значущі, співвідносити їх з власними цінностями, сенсами і визначати свої культурні переваги» [7, с. 208]. Готовність до культуральної рефлексії є важливим результатом культурного саморозвитку майбутніх учителів й умовою їхнього подальшого культурного самовизначення.

Значення рефлексії у процесах саморозвитку особистості підкреслюється К. Вазіною, яка формулює важливу, на нашу думку, позицію: «рефлексія починається з того моменту, коли фіксується певне «незнання», з'являється «знання про незнання». Без такої фіксації в індивіда не виникає і не може виникнути необхідності щось пізнавати та розуміти» [8, с. 65]. Важливою умовою формування навичок рефлексії К. Вазіна відзначає «ідеологію сумніву», як можливості незгоди та незалежної оцінки усього того, що відбувається у житті людини [8, с. 69].

Визначені компоненти зумовлюють спрямованість та динаміку культурного саморозвитку майбутніх учителів.

Отже, оскільки провідним суб'єктом власного саморозвитку є студент, то його саморозвивальна діяльність містить такі етапи: виявлення особистісних смислів у процесі культурного саморозвитку (самопізнання); усвідомлення необхідності займатися саморозвитком (цілепокладання), самостійне планування та здійснення відповідної (самоорганізація, самореалізація). Основним психологічним механізмом культурного саморозвитку слугує трансформація та розвиток смислових утворень особистості внаслідок динамічних відносин надситуативної активності та

установки. Суб'єкт-суб'єктні відносини є підґрунтям для побудови таких підструктур особистості як ціннісні орієнтації, мотиваційно-потребова сфера. Розширення соціальних та культурних зв'язків, форм культурної практики, включення особистості у нові соціально-культурні ситуації та види діяльності створюють нові внутрішні можливості для саморозвитку особистості. Затрудняють особистісне зростання та культурний саморозвиток такі чинники: культурно-соціальні впливи та групові норми, які ускладнюють індивідуальну автономію; побоювання змін у власному житті, конформізм; відсутність особистісної ініціативи, відсутність власної системи цінностей, безвідповідальність; побоювання ототожнення з архетипами, з соціальними нормами.

Перспективними напрямками подальшого вивчення проблем визначення функцій та компонентів культурного саморозвитку майбутніх вчителів можна визнати розгляд можливостей впливу на культурний саморозвиток педагога сучасного інформаційного простору, технологій включення майбутніх фахівців у віртуальний культурно-освітній простір.

Список використаної літератури

- 1. Афанасьев В. Г.** Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
- 2. Каган М. С.** Системный подход и гуманитарное знание : Избр. ст. / М. С. Каган. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1991. – 384 с.
- 3. Луков Вал. А.** Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания / Вал. А. Луков, Вл. А. Луков. – М. : Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008. – 784 с.
- 4. Лефевр В. А.** Конфликтующие структуры. – М. : Педагогика, 1973. – 318 с.
- 5. Франкл В.** Человек в поисках смысла : сб. ; пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
- 6. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии ; отв. ред. Е. В. Шорохова / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
- 7. Семенов И. Н.** Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И. Н. Семенов, Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35 – 42.
- 8. Вазина К. Я.** Единство творчества человека и рефлексивных способностей / К. Я. Вазина // Вестник ОГУ. – 2007. – № 4. – С. 64 – 70.

Химченко О. М. Функції та компоненти культурного саморозвитку майбутніх учителів

У статті досліджено проблему визначення функцій та компонентів культурного саморозвитку майбутнього вчителя, проаналізовано їх сутність, визначено структурні складові, які відбивають як процесуальну, так і результативну сторони досліджуваного процесу. Функціями культурного саморозвитку майбутніх учителів визначено такі: пізнавальна, ціннісно-орієнтувальна, рефлексивна, діяльнісна, репрезентативна, адаптаційна, захисна, самовираження, соціалізаційна, ідентифікаційна, емоційно-оцінна, творчо-перетворювальна, прогностично-проектувальна, катарсична.

Ключові слова: культурний саморозвиток, майбутній учитель, функції, компоненти.

Химченко Е. Н. Функции и компоненты культурного саморазвития будущих учителей

В статье исследовано проблему определения функций и компонентов культурного саморазвития будущих учителей, проанализировано их сущность, определено структурные составляющие, которые отражают как процессуальную, так и результативную стороны исследуемого процесса. Функциями культурного саморазвития будущих учителей определены такие: познавательная, ценностно-ориентированная, рефлексивная, деятельностная, репрезентативная, адаптационная, защитная, самовыражения, функция социализации, идентификационная, эмоционально-ценностная, творчески-преобразовательная, прогностически-проектировочная, катарсическая.

Ключевые слова: культурное саморазвитие, будущий учитель, функции, компоненты.

Khymchenko E. N. Functions and components of the cultural self-development of future teachers

The article deals with the problem of the definition of functions and components of the future teachers` cultural self-development. It was analyzed their essence, also, it was found out their structural components, which reflect both the processes and results of the investigative action. The functions of the future teachers` cultural self-development are: the cognitive, the value-oriented, the reflexive, the function of activity, the representative, the adaptative, the protective, the self-expressive, the function of socialization, the function of identification, the emotional-valued, the creation-conventional, the prediction-projective and the cathartic function.

Key words: cultural self-development, a future teacher, functions, components.

Стаття надійшла до редакції 21.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Сташевська І. О.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.011.3–051:373.035

В. І. Бабич

ПОШУК ШЛЯХІВ УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

У теперішній час все більше уваги освітяни приділяють змісту шкільної освіти. Це пов'язано з багатьма чинниками, серед яких чи не найголовніше місце займає прагнення України відповідати рівню Європейської освіти, почавши з загальноосвітніх навчальних закладів і закінчуючи підготовкою спеціалістів у ВНЗ та навіть науковців. Все це в тій чи іншій мірі спонукає відповідних фахівців до перегляду змісту базової шкільної освіти, що відображається як у появі нових шкільних предметів, так і в корекції та розширенні змісту вже закорієних дисциплін загальноосвітніх навчальних закладів.

Вітчизняний вчений С. Гончаренко, розмірковуючи над базовим змістом шкільної освіти і його гуманітаризацією, вбачає в ньому, перш за все, потрібний і достатній мінімум змісту, засвоївши який молодь повинна: вміти пристосовуватися до навколишнього природного й соціального середовища в міру становлення своєї самостійності; бути готовою до виконання основних, спільних для всіх громадян соціальних функцій, до доступної їй за рівнем і формою безперервної освіти [1, с. 18]. На думку вченого, базовий зміст освіти, на рівні його кінцевого мінімуму, має забезпечити виховання певних якостей індивіда: мистецтва пізнавати й мислити; мистецтва спілкування й мови; мистецтва практики розумних рук; інтересу до посильного осмислення й перетворення дійсності; готовність до морального співжиття; готовність естетично сприймати дійсність; вміння берегти здоров'я власне й навколишніх; вміння проводити дозвілля; вміння рефлексувати й самореалізуватися [1, с. 18]. По суті, вчений наголошує на необхідності побудови такого базового змісту шкільної освіти який би передбачав підготовку дитини до дорослого повноцінного життя з його складностями та шороховатостями, сприяти як найповнішій реалізації себе у суспільстві, а все це, на наш погляд, є важливими складовими компонентами соціального здоров'я особистості.

Робота виконана за планом НДР Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мета статті полягає у визначенні найбільш суттєвих проблем загальноосвітніх навчальних закладаів у контексті виховання соціально

здорових підлітків, а також пошуку шляхів їх вирішенні в світлі тврансформації окремих аспектів системи.

На наше переконання, вирішуючи завдання формування соціального здоров'я сучасної молоді в межах загальноосвітніх навчальних закладів, потрібно не тільки використання потенціалу навчальних дисциплін, передбачених Типовими навчальними планами для середньої школи, а й виправлення окремих недоліків самої системи середньої освіти (про що йшлося раніше), що у кінцевому рахунку дозволяло б зберігати та навіть примножувати здоров'я підростаючого покоління, сприяла б підвищенню та реалізації їх творчого потенціалу як в межах школи так і у дорослому житті. В даній статті ми розглянемо тільки деякі аспекти перебудови системи середньої освіти у контексті формування соціального здоров'я особистості учня.

У теперішній час назріла потреба у ґрунтовній перебудові системи загальної освіти. Це стосується різних аспектів навчання та виховання у загальноосвітніх навчальних закладах, починаючи з укоренілих підходів щодо організації навчального процесу й закінчуючи методами, що забезпечують більш повноцінне формування та навчання кожної особистості. Не зважаючи на те, що останнім часом в Україні пропוגандується ідея «дитиноцентризму» в освітянському просторі (про що вже згадувалось вище), така ідея, на наш погляд, не повною мірою реалізується на практиці, принаймні це наврядчи можливо без суттєвих перебудов, як у свідомості вчителів-практиків, так і на державному рівні (в системі загальної освіти).

Зупиняючись на вищезазначеному більш детально, зазначимо, що переважна більшість вчителів, яких можна вважати нащадками старої «комуністичної» й повністю ідеологізованої педагогіки, не взмозі перебудуватись на новий лад, відповідно якого дитина має бути в центрі уваги, а вчитель лише тією особистістю, яка не заважає їй розвиватись й навпаки спрямовує її енергію в правильне русло. Між тим, ми розуміємо, що змінити свідомість людини, яка пропрацювала в сфері освіти під керівництвом «вождів», які насаждали своє бачення освіти радянських учнів й повністю ігнорували думку інших (в тому числі й педагогів-практиків, які прагнули змінити систему освіти, керуючись здоровим глуздом) вкрай важко й, відверто кажучи, майже не можливо. Однак, це не повинно бути тим бар'єром або чинником, за який потрібно чіплятись, переконуючи себе в тому, що, оскільки змінити ситуацію важко, її взагалі не потрібно намагатись змінювати. Між тим, про ті дії, які, на наш погляд, слід робити у зазначеному контексті, трохи пізніше. Звернемо спочатку увагу на те, що потрібно змінити, з нашої точки зору, у самій системі загальної освіти. Якщо говорити про пропозиції щодо удосконалення усієї системи загальної освіти то, на наше переконання, настав час робити радикальні кроки у зазначеному напрямі (хоча зрозуміло, що робити це потрібно поступово і вкрай обречно). До них відносимо, перш за все, відміну обов'язкових балів (в радянські часи оцінок) за виконання

школярами роботи репродуктивного характеру. Не має сенсу зупинятись на критиці вже десятиріччями існуючої системи оцінювання знань школярів у контексті її негативного впливу на процес формування соціального здоров'я особистості, оскільки майже кожен з дорослих людей, не зважаючи на отриману професію чи посаду, яку він тепер займає, у свій час, перебуваючи у ролі школяра, не раз негативно ставився до цієї системи, особливо в разі якщо з будь яких причин (об'єктивних чи навіть суб'єктивних) не зміг підготуватись до уроку. Й хоча з роками все це частково забувається й дорослі, переживши вищезазначене на практиці й переконавшись, що, не зважаючи на всю шкоду (в тому числі й для психічного здоров'я), яку вони собі нанесли залишилися живі, таким же чином мучать своїх дітей, змушуючи їх при будь яких обставинах виконувати дамашні завдання годинами, переконуючи себе (часто навмисне обмануючи) в правильності такого підходу, наводячи при цьому собі аргумент, що не могли ж педагоги та вчені радянських часів всі одразу помилятися, впроваджуючи цю систему оцінювання.

Отже, не зважаючи на те, що відповідно існуючої до тепер й дещо зміненої (маємо на увазі дванадцяти бальну систему оцінювання) системи оцінювання в загальноосвітніх навчальних закладах є багато недоліків, зупинемось на запропонованій авторській системі, яка передбачає обмеження (або навіть відміну) обов'язкового оцінювання репродуктивної діяльності шклярів, хоча й вона, переконані, обов'язково викликає з боку вчених, чиновників, та педагогів-практиків значно більше критики, в кращому випадку, жвавої дискусії.

Так, якщо говорити про вчителів-практиків, то для більшості з них (особливо тих хто отримував освіту в радянські часи) така система буде як страшне покарання, оскільки, сама система призвила до того, що значний відсоток вчителів використовують оцінку як чинник, який дозволяє певним чином впливати на учня, зокрема його бажання вчити те, що вимагає вчитель (не зважаючи на те, що більшість пропонуємої інформації взагалі не використовується людиною у дорослому житті, важко сприймається учнями й є взагалі непотрібною), як чинник, що певним чином впливає на дисципліну в класі, оскільки якщо вчитель є «авторитарник» то учням відповідно є чого боятись, оскільки в даному випадку він поставить малі бали, а це, у свою чергу, може впливати як на мабутнє дитини, так і на теперішнє (маємо на увазі тортури з боку батьків, які, не розуміючи того знушаються над дитиною, ті батьки, які як правило не досягли бажаного, або взагалі нічого в своєму житті і за рахунок дитини намагаються реалізувати себе в своїх очах та очах знайомих не зважаючи на те, а часто просто не розуміючи, якої шкоди вони наносять психічному здоров'ю власної дитини). В даному контексті оцінка є тією «палицею рятувальницею» для вчителів, які невзможі зацікавити учнів своїм предметом, для вчителів, які не прагнуть, а іноді просто нездатні розвивати та формувати головне в дитині – доброту, любов до людей,

любов до навчання (частіше самостійного пізнання та набуття знань), творчість, здатність використовувати отримані знання у житті тощо.

Звичайно прибічники існуючої на сьогодні системи оцінювання переконанні в тому, що оцінка (бали) є стимулюючим чинником для дитини у навчанні. Але чи правильним є те, що стимулюючим чинником для навчання є оцінка, а не свідоме бажання учня постійного інтелектуального та творчого зростання. Не викликає сумнівів, що навчання лише, або навіть переважно за оцінку не сприяє підвищенню рівня соціального здоров'я учнів в тій мірі, якою вона могла б бути при дещо інших обставинах та вимогах до навчання у школі.

Пропонуючи необов'язкове оцінювання дій учнів на уроці репродуктивного характеру, ми не маємо на увазі взагалі відміну оцінювання діяльності школярів як такої. Мова йде про те, щоб, по-перше, оцінювалась переважно творча діяльність учнів, або взагалі активність на уроці (наприклад, у обговоренні будь чого) й безумовно вона не повинна оцінюватись негативно. Тобто, якщо проявів самоудосконалення та творчого зростання у конкретного школяра не спостерігається він не повинен за це отримати низький бал. Таке явище має бути оцінкою для вчителя власної педагогічної діяльності, який має зрозуміти, що саме цьому конкретному школяреві потрібно приділити особливу увагу. Таким чином, пропонуючи оцінювати творче зростання школярів стає зрозумілим, що вся діяльність на уроці та поза його межами також повинна стати суцільною творчістю, перш за все, з боку педагога, а потім безумовно й з боку самого учня, оскільки, якщо сам навчальний процес є творчим то і діяльність учнів стане такою ж.

Змінення в цілому системи оцінювання діяльності учнів на заняттях та поза його межами в пропонуємому вигляді, на наш погляд, сприятиме підвищенню стану сформованості соціального здоров'я підростаючого покоління, оскільки, по-перше, постійний творчий розвиток сприятиме творчій діяльності й в умовах дорослого життя, особистісному та професійному зростанню, по-друге, в зазначених умовах нового підходу до оцінювання дитина вчиться висловлювати власну думку не боячись, що за її неспівпадіння з вчителем він отримає занижені бали й, таким чином, в особистості виробляється прагнення до самореалізації без старху осудження та здійснення помилок. Цілком переконані, що повага до власної думки (саме повага, а не впевненість в тому, що вона виключно правильна, сумніви і самокритика власної думки в здоровому вигляді завжди має бути присутня), а також до думки інших людей – це те, на що спрямований запропонований нами підхід до оцінювання діяльності учнів в межах загальноосвітніх навчальних закладаів.

Розуміючи, що учень час від часу має моніторувати власний рівень підготовленості з конкретних предметів, особливо тих, які відіграють важливу роль при вступі у ВНЗ, вчитель може здійснювати, назовемо його, наприклад, «інтелектуальний моніторинг» по закінченні певних блоків інформації з конкретного предмету, але відбуватись, на наш погляд, це

повинно не з метою, знов таки, виставляння оцінок, яким можна «тероризувати» дитину, а в контексті допомоги учням систематично відстежувати рівень власного прогресу (чи регресу) у освоєнні знань з дисципліни з метою виявлення прогалин у знаннях, які вкрай потрібні при вступі у ВНЗ тієї чи іншої спеціальності. Дуже важливо при цьому, щоб, *по-перше*, зазначений моніторинг знань відбувався якомога подібніший за формою і змістом до процесу складання іспитів при вступі до вишу або до складання зовнішнього незалежного тестування у школі. *По-друге*, результати інтелектуального моніторингу повинні обговорюватись з кожним *окремим учнем на одинці*, визначаючи при цьому, що вплинуло на результат (позитивний чи негативний) й який шлях, відповідно отриманого результату, обрати надалі з метою досягнення мети, зокрема в контексті оптимального оволодіння сукупністю знань з предмету, які б, у свою чергу, дозволяли б без зайвих труднощів вступити до ВНЗ на бажану спеціальність (відповідно наявних здібностей у особистості), а також допомогали у звичайному житті долати труднощі та максимально реалізовувати себе у суспільстві. Тобто, жодним чином результати моніторингу не мають оголошуватись перед усім класним колективом, як це часто відбувається сьогодні, ігноруючи при цьому самого учня, його психічний стан, його як особистість, його як людину тощо. По-третьє, здійснення моніторингу та розробки стратегії подальших дій у навчанні в тісній взаємодії вчителя та учня (на рівні дружніх взаємовідносин) може відбуватись й частіше встановлених вчителем (за бажанням школяра), що має бути враховано при передбаченні навантаження на вчителя та відповідної оплати його праці.

Таким чином, рівень знань учнів з конкретного предмету вивчається (сумісно учнем і вчителем) не з метою «дрисювання» школярів, постійно нагадуючи про «нікчемність» тих, хто не встигає за відмінниками (принижуючи при цьому їх, як особистість й занижуючи самооцінку у їх власних очах та очах однокласників), а з метою відстеження рівня їх інтелектуальних змін в динаміці. В контексті виховання соціально здорової особистості це досить виправдано, оскільки в разі встановлення постійного зростання це формує в особистості віру у власні сили, спрямовує її на досягнення успіху в будь чому (позитивному). В свою чергу, наявність погіршення результату буде для учня слугувати сигналом для мобілізації, перебудови стратегії у засвоєнні знань, більш тісній співпраці (в індивідуальній формі) з вчителем тощо.

Наступним і не менш важливим, що, з нашої точки зору, слід змінити у існуючій на сьогодні системі загальної освіти, це чітке розмежування сукупності інформації, яку «нав'язують» теперішнім школярам. Як відомо, з часом, не зважаючи на те, що наш вік є надмірно інформатизованим (що негативно впливає на психічне здоров'я дитини, провокуючи стреси, неврози тощо) нині з певних причин (серед яких напевно бажання окремих особистостей виховати сотні тисяч

Ломоносових) учням пропонується вивчати значно більше інформації, а ніж, наприклад, учням 60-80 років.

У зв'язку з вищезазначеним, більш доцільне, на наш погляд (хоча й розуміємо, що економічно для країни менш вигідно), здійснювати профільне навчання, починаючи вже з сьомого чи навіть шостого класу. Переконані, що й одного-двох років (тобто шостого та сьомого класів навчання) достатньо, щоб дитина та педагоги змогли визначитись, до яких предметів в учня є схильність до яких навпаки антипатія. Звичайно не забуваємо й те, що від вчителя багато в чому залежить чи сподобається дитині його предмет чи навпаки викликає огиду. Раніше ми вже наголошували на існуванні сьогодні вкрай серйозної проблеми, а саме невідповідності певної кількості вчителів звання «педагог», тобто тих «предметників», які власною безпомічністю, злістю на життя і дітей здатні не тільки відвернути від конкретного предмету, але й від усього навчання, духовно та психологічно калічучи дітей, особливо тих, хто чутливо сприймає таке відношення.

В даному випадку ми пропонуємо внести такі зміни, які б дозволяли б учням, якщо вони не мають схильності до таких предметів як хімія, фізика, математика, з сьомого класу не вивчати їх у подальшому (після сьомого класу), зосереджуючи свої сили та можливості для вивчення улюблених дисциплін з перспективою подальшого навчання у інших навчальних закладах. Таким чином, вищеперелічені дисципліни мають вивчатись виключно як профільні, тобто тими учнями, які бажають поглиблено вивчати ту чи іншу дисципліну (з вищеперелічених). Між тим, враховуючи те, що учень не зможе змінити вчителя відповідно предмету, який він хотів би вивчати (особливо в селах де, наприклад, один вчитель хімії чи фізики) він, принаймні, може втекти від «вчителя-герана» до справжнього педагога, можливо навіть якщо предмет, який він викладає, йому й не дуже подобається. Таким чином, хоча дитина й буде навчатись дещо врозріз природнім схильностям, принаймні вона не втратить бажання вчитись та розвиватись.

Такий підхід, на наш погляд, виправданий ще й тим, що в даному випадку, маючи можливість обирати вчителя та, відповідно, поглиблено вивчати цікавий для себе предмет, вже через деякий час буде зрозуміло, хто з вчителів не на своєму місці, оскільки до такого «вчителя» школярі не підуть й він просто залишиться без навантаження. Між тим, навантаження зросте на вчителів, які повністю віддаються педагогічній професії. Таких педагогів слід, звичайно, винагороджувати значно більшою зарплатнею, що й буде слугувати додатковим стимулом до професійного та творчого зростання.

Профільне навчання, починаючи з шостого класу, звичайно має впроваджуватись дуже обережно. Наприклад, такі предмети, як українська мова та література, історія, основи здоров'я, фізична культура, іноземна мова, біологія, географія та інші мають бути обов'язковими для всіх учнів до кінця навчання у школі. На наш погляд, не має сенсу наводити

аргументи щодо переконання у необхідності вивчення зазначених предметів усіма без виключення учнями. Хоча на окремих предметах слід було б зупинити особливу увагу, серед яких є історія, вивчення якої в нашій країні стало справжнім «яблуком розбрату».

Продовжуючи роздуми над питанням перебудови системи середньої освіти, зауважимо на тому, що може викликати дуже багато критики з боку науковців та вчителів-практиків. Мова йде про зменшення кількості годин, передбачених для навчання у вигляді уроків. Як відомо саме урок є однією з основних форм організації навчання у загальноосвітніх навчальних закладах. Саме за допомогою уроку вдається більш менш налагоджувати дисципліну й вибудовувати певну систему перебування учнів у школі протягом навчального дня. Між тим, саме урок, на нашу думку, при всіх його можливостях й перевагах (шануємо великого дидакта Я. Коменського), враховуючи кількісну складову навчального процесу – шість-сім уроків на день для підлітка (врахуємо при цьому ще психологічні особливості дітей даного віку) може наносити школяреві значно більше шкоди, а ніж принести користі. При цьому, уроки є типовими за структурою й це також пригнічує вразливу психічну сферу дитини. Сім раз по сорок п'ять хвили нерухомого сидіння з невеликими перервами між ними (доречи, на яких вчителями також засуджується жваве пересування по коридорах школи) не може не позначитись на дитині негативно (її фізичному, психічному й соціальному здоров'ї) тоді коли вона повинна не тільки підчинятись системі (заручником якої вона є), але й рухатись, спілкуватись з товаришами тощо. Не дивно, що школяр, який йде до дому після школи з важким ранцем на плечах виглядає неначебто побував на жорсткій екзикуції.

Таким чином, на наше глибоке переконання, протягом навчального дня в учнів основної школи бажано скоротити кількісну характеристику навчального процесу саме у вигляді уроків. В даному випадку ми спираємось на досвід побудови, організації та інтенсифікації навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ запропонований творчою групою Славянського пединституту (під керівництвом Б. Коротяєва) [2, с. 164 – 168]. Не зважаючи на те, що педагогічна система підготовки студентів у ВНЗ суттєво відрізняється від навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, в цьому випадку, переконанні, запропонований автором підхід, в разі певної його адаптації, може бути цілком виправданий й відповідно організації навчально-виховного процесу у сучасній школі.

В даному випадку, на наш погляд, протягом дня має бути не більше трьох уроків. При цьому, окрім уроків певну частину часу (дві академічних години) протягом навчального дня в школі учні мають здійснювати самостійну роботу під керівництвом викладача, яка зрозуміло хоча й за часом може не відрізнятись від уроку (наприклад, 45 хв.) за змістом та структурою має бути кардинально відмінною й побудована таим чином, щоб діяльності вчителя і учнів не нагадувала урок. Отже, враховуючи вищезазначене, бажано, щоб самостійна робота чередувалась

з уроками, що дозволить певним чином розвантажити розумову напругу учнів, оскільки самостійна робота виконується у довільному режимі з тією розумовою швидкістю, яка в даному випадку для кожного окремого школяра буде оптимальною. Таким чином, кожен школяр може сам регулювати психічне навантаження (навантаження на підкоркові частини головного мозку) протягом навчального дня, тижня і т.д.

З вищезазначеного випливає, що в нашому розумінні домашні завдання як обов'язкові, мають бути прибрані з дитячого життя. У вільний від школи час дитина повинна саморозвиватись, але не примусово продовжуючи навантажувати підкоркові частини головного мозку. Саморозвиток та самовиховання має здійснюватись на основі зрозумілого учням в стінах школи. Інтелектуальна ж діяльність учнів поза межами школи може відбуватись кожним окремим школярем в тому об'ємі, на скільки він відчуває голод в знаннях, наявність якого в тому числі залежить від того, на скільки зацікавав його вчитель до пізнання нового, чи розширення тематики щойно вивченого. Головне створити такі умови в загальноосвітніх навчальних закладах, щоб учень відчував, що навчатися йому потрібно не для вчителя, не для оцінки, а для життя! А тому учень сам має право визначати, що йому цікаво й на що звернути особливу увагу. Роль вчителя ж в даному контексті полягає в тому, щоб спрямувати цікавість та питливість школяра в правильне русло. Дати зрозуміти, що саме йому (школяреві) буде в пригоді у дорослому житті, до якого врешті решт й мають готуватись учні протягом поступового виходу з дитинства.

Нарешті, закінчуватись перебування учнів у школі протягом навчального дня (одна-дві години) повинно розважально-виховною діяльністю у позакласний час. В даному випадку діяльність учнів не має бути обов'язково пізнавальною, тобто пізнавальною, але в значно меншому ступені, а ніж на уроці чи під час самостійної роботи. Майже вся діяльність учнів у позакласний час має відводитись на розвантаження школярів через цікаві ігри (менше інтелектуальні, більше таких, що виховують, сприяють схильності до роздумів, або взагалі таких, що дозволяють відчувати радість дитячого життя тощо).

Саме спрямованість енергії школярів у вірному напрямку дозволить їм не тільки зберегти власне фізичне та психічне здоров'я, але зміцнити його, при цьому підвищуючи рівень його соціальної та духовної складової.

Превалювання ж у сучасній системі загальної освіти спрямованості на озброєння учнів сукупністю знань порівняно з виховними завданнями іноді наштохують на думку, що країні потрібні, в першу чергу, спеціалісти, а потім люди. Можливо тому, коли учні в майбутньому досягають певних висот вони перестають чути простих людей, а на власну жорстокість та жорстокість інших людей дивляться, як на предмет виживання у скланому світі сучасного життя.

Таким чином, згідно запропонованого корегування (удосконалення) системи середньої освіти навчальна та позанавчальна діяльність має бути у відсотковому відношенні 70% на навчальну роботу унів (включаючи

самостійну роботу з допомогою вчителя, тобо 40% на уроки, 30% на самостійну роботу в межах школи) та 30% на позанавчальну діяльність школярів (позкаласна робота, що спрямована на розвантаження учнів та цілеспрямоване виховання особистості). Підсумовуючи вищезазначене зауважимо, що навчальний день для учнів основної школи таким чином має становити не більше трьох уроків та одна-дві академічних години відводяться на самостійну роботу в стінах школи (бібліотеки, інтернет-класи тощо). Дві години на позакласну роботу. При цьому кількість годин, що відводяться протягом одного навчального дня для підлітків та старшокласників може варіюватись за рахунок самостійної роботи та позакласної роботи в залежності від обставин та інтересів учнів.

Таким чином, не зважаючи на те, що школярі більшу частину дня, як і сьогодні, проводитимуть у школі вони зможуть не тільки непримусово отримувати знання, але й всебічно розвиватись без шкоди для власного здоров'я. Перебування ж дітей поза межами школи дозволить учням відвідувати позашкільні заходи (музикальні школи, танці, спортивні секції тощо).

Резюмуючи вищезазначене наголосимо, що в даному випадку не слід боятись того, що при впровадженні такого підходу діти залишаться «неуками». Оскільки, по-перше, таким чином, знання будуть здобуватись учнями цілеспрямовано з урахуванням майбутньої професії й, навпаки, враховуючи підвищену цікавість кожного окремого школяра до їх здобуття (знань), їх якість засвоєння та кількісні характеристики будуть помітно конкурентноздатніші порівняно з примусовим навчанням, по-друге, проведення навчання у запропонованому автором вигляді сприятиме виробленню в учнів бажання вчитись протягом всього життя самостійно, що, у свою чергу, дозволить постійно удосконалюватись особистості в тому числі й у професійному контексті, по-третє, зберегуючи та примножуючи власне здоров'я (маємо на увазі усі його аспекти, особливо соціальний) особистість зможе, не калічучи свою психіку, більш повноцінно працювати, при цьому, що головне, творчо розвиватись й отримувати від цього задоволення та приносити максимальну користь своїй країні.

Перспективи подальшої роботи в зазначеному напрямі полягають у більш детальній розробці окремих аспектів удосконалення системи середньої освіти учнів в контексті формування у них високого рівня соціального здоров'я.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Проблеми гуманітаризації змісту шкільної освіти / С. У. Гончаренко // Науково-теоретичний та інформаційний журнал академії педагогічних наук України «Педагогіка і психологія». – 1999. – № 4. – С. 17 – 25. **2. Коротяев Б. И.** Избранные педагогические сочинения : В 3 т. – Т. II. – Изд. испр. – Луганск : Альма-матер, 2006. – 576 с.

Бабич В. І. Пошук шляхів удосконалення системи середньої освіти в контексті підвищення рівня соціального здоров'я сучасних підлітків

Стаття присвячена проблемі формування соціального здоров'я сучасних школярів. Основна увага зосереджується на питаннях удосконалення системи середньої освіти. Наголошується, що однією з проблем низького рівня сформованості соціального здоров'я підлітків є недосконала система середньої освіти в цілому та окремі, внутрішні аспекти її функціонування зокрема. Здійснено спробу висвітлення найбільш проблемних аспектів системи середньої освіти, що, безпосередньо, впливають на зниження стану соціального здоров'я сучасних підлітків. Наводяться шляхи нівелювання проблемних частин середньої освіти, а також удосконалення системи освіти в контексті підвищення рівня соціального здоров'я учнів основної школи. У статті пропонується авторське бачення системи оцінювання діяльності учнів, що передбачає часткова відмова від обов'язкового оцінювання репродуктивної діяльності підлітків. Наголошується на необхідності перегляду пропонуємого учням навчального матеріалу у контексті об'єктивного визначення його життєвої необхідності з метою зниження інтелектуального навантаження та урахування стану психічного і фізичного здоров'я сучасних підлітків.

Ключові слова: соціальне здоров'я, школярі, загальноосвітні навчальні заклади, вчителі-практики.

Бабич В. И. Поиск путей усовершенствования системы среднего образования в контексте повышения уровня социального здоровья современных подростков

Статья посвящена проблеме формирования социального здоровья современных школьников. Основное внимание сосредотачивается на вопросах усовершенствования системы среднего образования. Акцентируется внимание на том, что одной из проблем низкого уровня сформированности социального здоровья подростков является несовершенная система среднего образования в целом и отдельные, внутренние аспекты ее функционирования в частности. Совершена попытка освещения наиболее проблемных аспектов системы среднего образования, которые непосредственно влияют на состояние социального здоровья современных подростков. Приводятся пути нивелирования проблемных частей среднего образования, а также усовершенствование системы образования в контексте повышения уровня социального здоровья учащихся основной школы. В статье предлагается авторское видение системы оценивания деятельности учащихся, что предусматривает частичный отказ от обязательного оценивания репродуктивной деятельности подростков.

Ключевые слова: социальное здоровье, школьники, общеобразовательные учебные заведения, учителя-практики.

Babich V. I. Finding ways to improve the system of secondary education in the context of improving social health of modern teenagers

The article is devoted to the formation of the social health of contemporary students. The main attention focuses on the improvement of the system of secondary education. It is noted that one of the problems of low level of development of social health of adolescents is imperfect system of secondary education in General, and a separate, internal aspects of its functioning, in particular. An attempt is made to cover the most problematic aspects of the system of secondary education that directly affect the reduction of state social health of modern teenagers. The ways of leveling the problematic parts of secondary education and the improvement of the education system in the context of improving social health of middle school students. The article offers the author's vision of the assessment system and student activities, which implies a partial waiver of the mandatory assessment of the reproductive activity of adolescents. The necessity of revision of the proposed student teaching material in the context of the objective of determining its vital necessity to reduce the intellectual load and state of mental and physical health of modern teenagers. The proposed implementation profile of education students from the sixth and seventh classes in order to focus students on the subjects to which they have the ability and desire to study them, as well as refusal of compulsory education after the seventh grade from the study of such disciplines as mathematics, physics, chemistry. Notes on the need for redistribution of time between training and extracurricular activity of adolescents during the school day, week, etc.

Key words: social health, schoolchildren, secondary schools, practicing teacher.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 373.24:614.8.01

О. М. Василенко

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА У ДНЗ
З ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Кардинальні зміни, що відбуваються в усіх сферах життєдіяльності суспільства, вимагають нових підходів щодо виховання та соціалізації підростаючого покоління. Особливого значення набуває формування соціально активної, соціально компетентної особистості, здатної до позитивної самореалізації в умовах підвищення соціальних ризиків та

суспільної нестабільності. У зв'язку з цим збереження життя, формування відповідального ставлення до здоров'я стає одним з головних стратегічних завдань сучасної системи освіти.

Підкреслимо, що на сучасному етапі розвитку суспільства питання формування життєзберезувальної компетентності та здорового способу життя набувають актуальності у світовому масштабі, особливо загострюючись в Україні. Загальновідомо, що антропогенне і техногенне навантаження на природне і соціальне середовище в нашій країні у кілька разів перевищує відповідні показники у розвинутих країнах світу, більш гострими є й соціальні ризики, що супроводжують розвиток дітей та молоді. При чому, через свої анатомо-фізіологічні і психолого-соціальні особливості діти більшою мірою, ніж дорослі, зазнають впливу негативних екологічних, техногенних, соціальних чинників на тлі несформованості навичок збереження власного життя та здоров'я. Це зумовлює необхідність зосередження процесу соціального виховання дітей, основним суб'єктом якого у закладах освіти виступає соціальний педагог, на питаннях формування в них життєзберезувальної компетентності. Відзначимо, що відповідну виховну роботу необхідно розпочинати з дітьми з раннього віку.

Метою статті є окреслення основних функцій соціального педагога напрямів соціально-педагогічної роботи з життєзбереження дітей у дошкільному навчальному закладі.

Національні програми «Діти України», Національна доктрина розвитку освіти, програма «Здоров'я нації» визначають завдання усебічного розвитку дитини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я, формування у дітей відповідального ставлення до життя як найвищої індивідуальної та суспільної цінності. Поставлені завдання знайшли своє відображення у Законах України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту».

У першій половині ХХ століття з'являється значна кількість робіт, що присвячені проблемі збереження життя і здоров'я особистості. Зазначена проблема активно розроблялася філософами В. Казначеевим, В. Климовою, В. Леві, А. Маслоу, В. Скуміним, Є. Спірним, І. Фроловим; медиками М. Амосовою, Г. Апанасенко, І. Аршавським, В. Волковою, Т. Данилюком, Л. Звиняковським, М. Саричевою; педагогами-класиками Д. Дістервегом, Я. Коменським, Д. Локком, С. Русовою, Ж. Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Г. Сковородою, В. Сухомлинським, К. Ушинським; сучасними педагогами і соціальними педагогами С. Омельченко, Г. Пономарьовою, М. Рогановою, Н. Тарасенко.

Пошуку шляхів зміцнення фізичного здоров'я і формування відповідальності за власне життя дошкільників присвячено праці О. Богініч, Е. Вільчковського, Л. Волкова, Н. Денисенко, О. Дубогай, Л. Сварковської та ін.

З точки зору психологів дошкільний період є сенситивним у становленні особистості, формуванні в дитини ставлення до себе,

здатності відповідним чином впливати на умови життєдіяльності, усвідомлювати власне «Я». Значним новоутворенням старшого дошкільного віку є здатність до супідрядності мотивів, передбачення результатів своєї діяльності, усвідомлення прагнення до повноцінного життя. Підґрунтям забезпечення життєзбереження дошкільників є розвиток комунікативних умінь, здатність встановлювати доброзичливі взаємини в різних сферах життєдіяльності, відповідально ставитись до себе і оточуючих. Це положення підтверджено дослідженнями Л. Артемової, А. Богуш, О. Кононко, Т. Поніманської та ін.

Провідне місце у роботі дошкільних навчальних закладів займає збереження життя і здоров'я дітей. Ця діяльність складається з п'яти взаємопов'язаних блоків:

- створення і забезпечення умов для збереження здоров'я та безпечного перебування малюка в дошкільному закладі, дотримання техніки безпеки всіма його працівниками;
- формування у дітей знань, умінь і навичок безпечної поведінки і основ збереження життя і здоров'я;
- забезпечення знань, усвідомлення важливості означеної проблеми працівниками дошкільного закладу, оволодіння ними деякими практичними навичками;
- педагогічна взаємодія вихователя і дітей з метою формування гігієнічної грамотності, раціонального харчування, адекватної фізичної активності, безпечної поведінки на вулиці, природі, у соціумі, профілактика і попередження шкідливих звичок;
- співпраця з батьками.

В дошкільних навчальних закладах питаннями розвитку життєвого досвіду у сфері життєзбереження приділяється увага, але відсутнє узагальнене уявлення про те, чому варто навчати дошкільників, відсутня систематизація накопиченого педагогічного і соціально-педагогічного досвіду. Якщо у загальноосвітніх навчальних закладах безпека життєдіяльності і основи життєзбереження виокремлені у навчальну дисципліну і мають систему викладення матеріалу, то у дошкільних навчальних закладах виховна робота з життєзбереження не виокремлюється і проводиться лише в узагальнюючому контексті соціального виховання.

Також спостерігається гальмування формування важливих життєвих установок підростаючих поколінь, таких як установка на здоровий спосіб життя, безпечна і свідомо поведінка у соціумі, цінностей, мотивів і потреб у сфері життєзбереження. Задля подолання кризи у формуванні свідомого ставлення дітей до власного життя і здоров'я в соціально-педагогічній практиці дошкільного навчального закладу визначено потребу у розвитку відносно нового наукового напрямку – педагогіка безпеки. В його опрацюванні ми спираємось на наукові доробки В. Гафнера, Н. Герман, О. Шароватової й визначаємо як науковий напрям в педагогіці, що досліджує закономірності розвитку

життєвого досвіду людини і сфері безпеки життя. Педагогіка безпеки вирішує такі завдання:

- виховання культури безпеки;
- навчання дітей, молоді та дорослих безпеці діяльності, поведінці у різних кризових і надзвичайних ситуаціях, що становлять небезпеку для життя і здоров'я людини;
- розвиток здатності передбачати, попереджувати і запобігати небезпекам (побутові, техногенні, екологічні, соціальні);
- готовність до адекватних життєзберезувальних дій у кризових і небезпечних ситуаціях [1].

Особливого значення в цьому процесі набуває особистість соціального педагога, оскільки саме він має здійснювати соціальне виховання дітей і сприяти формуванню в них адекватної соціальної свідомості. Спираючись на наведену у науковій літературі думку, щодо функціональної структури соціально-педагогічної діяльності [3], розкриємо зміст основних функцій соціального педагога у ДНЗ щодо формування життєзберезувальної компетентності дошкільників:

- організаторська (організація спільної діяльності дітей і вихователів у виховному процесі, вплив на зміст безпечного дозвілля);
- соціально-виховна (формування знань, умінь і навичок безпечної поведінки);
- діагностично-прогностична (визначення та вивчення ознак, які характеризують стан розвитку (соціальної компетентності і життєзберезувальної) дитини, групи, мікросередовища та виявлення її можливої динаміки при збереженні зазначеної сукупності соціальних впливів);
- попереджувально-профілактична та соціально-терапевтична (приведення у дію механізмів попередження і подолання негативних впливів на дітей та їх здоров'я, у соціально-правовому, юридичному, психологічному та життєзберезувальному плані, організація соціальної допомоги дітям та їх сім'ям, забезпечення захисту їх прав у суспільстві, корекція міжособистісних відносин у дитячому колективі);
- комунікативна (встановлення контактів з тими, хто потребує допомоги та підтримки у процесі включення до виховання в групі, організація обміну інформацією з питань соціального виховання);
- морально-гуманістична (поєднує риси всіх попередніх функцій, надає соціально-педагогічній діяльності гуманістичної спрямованості та наповнення розумінням цінності життя та здоров'я свого та інших).

Забезпечення виконання цих функцій є провідним завданням сучасної дошкільної освіти, тому особливо важливим є забезпечення дитячих садків кваліфікованими фахівцями соціально-педагогічної сфери.

Основні напрями соціально-педагогічної роботи життєзбереження у ДНЗ полягають у формуванні:

- знань про природні, техногенні та соціальні небезпеки сучасного світу;
- мотиваційно-ціннісних орієнтацій;
- фізичної культури;
- соціально-духовних цінностей;
- соціальних знань щодо шляхів збереження життя і здоров'я у кризових ситуаціях;
- прилученні до здоров'ятворчої діяльності.

Аналіз наукової теорії з проблеми й узагальнення педагогічного досвіду переконує, що основним завданням є вироблення і закріплення у дітей дошкільного віку доцільних для їх віку гігієнічних навичок і звичок, формування свідомого ставлення до життя, особистої та громадської безпеки, навчання діяти у кризових ситуаціях, розвиток соціальної відповідальності та активності. Тому на етапі дошкільного дитинства пріоритетним напрямом діяльності соціальних педагогів має стати виховання у дітей мотивації на життєзбереження, орієнтації їх життєвих інтересів на здоровий і безпечний спосіб життя.

Досвід педагогів-практиків (М. Козир, Т. Коробова, А. Чаговець) засвідчує, що основними формами і методами роботи формування у дітей дошкільного віку потреби у здоровому способі життя є виховні заняття, ігри-тренінги з дітьми, організація консультацій для батьків, проведення батьківських конференцій [2].

Виключне значення у виховному процесі надається грі, що дозволяє дитині проявити свою активність, найбільш повною мірою, реалізувати себе. Ігровий простір повинен мати вільно змінювальні елементи-своєрідні просторові змінні в рамках ігрової діяльності, які давали б можливість розвитку винахідництва і формували б вміння діяти у нових незвичних соціальних ситуаціях.

Залучення дошкільників до діяльності зі збереження свого здоров'я це, перш за все, процес соціалізації вихованців, забезпечення високого рівня душевного комфорту, який закладається на все життя.

На нашу думку, тільки спільними зусиллями батьків, педагогів, спеціалістів, які мають відповідну підготовку слід формувати у дітей поняття життєзбереження, виховувати відповідні навички і звички, що буде ефективно сприяти соціальному захисту і збереженню здоров'я дітей.

Таким чином, проведене дослідження дає підстави для твердження, що основними функціями соціального педагога з формування життєзбережувальної компетентності є організаторська, соціально-виховна, діагностично-прогностична, попереджувально-профілактична та комунікативна; робота здійснюється соціальним педагогом у таких напрямках: формування знань, умінь і якостей життєзбережувальної поведінки, а також діяльнісних характеристик особистості зі збереження життя власного і оточуючих

У наступних дослідженнях варто зосередити увагу на проблемі підготовки майбутніх соціальних педагогів з формування життєзберезувальної компетентності дошкільників.

Список використаної літератури

1. Гафнер В. В. Педагогика безопасности – новое научное направление современной педагогики // Грани педагогики безопасности: материалы всероссийской научной конференции, Екатеринбург, 29 апреля 2011 г. / сост. и общ. ред. В. В. Гафнера ; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2011. – С. 6 – 12. **2. Коробова Т. В.** Формування здорового способу життя дітей у дошкільному навчальному закладі / Т. В. Коробова // Сучасний стан, проблеми й перспективи формування здорового способу життя студентської молоді: Тези доповідей Усеукраїнської науково-практичної конференції (м. Харків, 25-26 березня) – Х. 2008. – С. 62 – 67. **3. Рассказова О. І.** Развитие социальности учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія і технологія: монографія / О. І. Рассказова. – Х. : ФОП Шейніна О. В., 2012. – 468 с.

Василенко О. М. Соціально-педагогічна робота у ДНЗ з формування життєзберезувальної компетентності дошкільників

У статті на основі аналізу наукових праць виокремлено специфіку соціально-педагогічної роботи у дошкільному навчальному закладі з формування життєзберезувальної компетентності. Визначено, що соціально-педагогічна робота з життєзбереження має відбуватися з раннього віку ще у дошкільний період дитинства, який є сенситивним для формування первинного світогляду індивіда, самосвідомості, розвитку соціальних властивостей тощо. Життєзбереження особистості є невід'ємним і нагальним завданням виховання у дошкільних навчальних закладах. Важливе значення в процесі формування життєзберезувальної компетентності дошкільників займає особистість соціального педагога.

Розкрито зміст основних функцій соціального педагога у дошкільному навчальному закладі щодо формування життєзберезувальної компетентності дошкільників. Окреслено провідні напрями соціально-педагогічної роботи з життєзбереження дітей у дошкільному навчальному закладі.

Ключові слова: компетентність, життєзбереження, життєзберезувальна компетентність.

Василенко Е. Н. Социально-педагогическая работа в ДОУ по формированию жизнесберегающей компетентности дошкольников

В статье на основе анализа научных работ выделена специфика социально-педагогической работы в дошкольном учебном заведении по формированию жизнесберегающей компетентности. Определено, что социально-педагогическая работа по жизнесбережению должна происходить с раннего возраста еще в дошкольный период детства,

который является сенситивным для формирования первичного мировоззрения индивида, самосознания, развития социальных свойств и пр. Жизнесбережение личности является неотъемлемой и неотложной задачей воспитания в дошкольных учебных заведениях. Определено что важное значение в процессе формирования жизнесберегающей компетентности дошкольников занимает личность социального педагога.

Раскрыто содержание основных функций деятельности социального педагога в ДОУ по формированию жизнесберегающей компетентности дошкольников. Определены основные направления социально-педагогической работы по жизнесбережению детей в дошкольном учебном заведении.

Ключевые слова: компетентность, жизнесбережение, жизнесберегающая компетентность.

Vasylenko O. M. Socio-pedagogical activity in preschool education establishments of forming life-sustaining competence of preschool children

The specificity of socio-pedagogical activity in preschool educational establishment of forming life-sustaining competence is distinguished in the article on the basis of analysis of scientific works. It was determined that socio-pedagogical activity of life-sustaining must take place from early age during preschool period, which is sensitive for forming of primary world view of individual, consciousness, development of social features, etc. Analyzed scientifically-pedagogical and socio-psychological literature and the specific features of preschool age are determined. Life-sustaining of individual is an essential and urgent task of education in preschool educational establishments. An important place in the process of forming preschoolers' life-sustaining competence is occupied by social teacher's personality.

The basic functions of social teacher in preschool educational establishment are observed in relation to forming preschoolers' life-sustaining competence. Main directions of socio-pedagogical activity of children's life sustaining in preschool educational establishment are outlined. Experience of teachers-practitioners is analyzed in relation to the determination of basic forms and methods of activity of forming the requirement in the healthy lifestyle in the children of preschool age.

Key words: competence, life sustaining, life-sustaining competence.

Стаття надійшла до редакції 18.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 796:338.28

А. М. Малишкін

ОЦІНКА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У РУХОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Орієнтація школи на формування в учнів репродуктивної діяльності часто призводить до того, що більшість випускників, які на «відмінно» засвоїли зміст шкільної програми, не вміють використовувати отримані у школі знання під час розв'язання проблемних життєвих ситуацій. Сучасне навчання розвиває в дітях лише виконавські здібності, а складніший і важливіший аспект – творчі здібності людини залишені напризволяще і здебільшого лишаються аж надто низькими. Хоча кожному здорову дитину можна зробити творчо розвиненою, але незнання й традиції цього не дозволяють. Як наслідок, на сучасному етапі життя суспільства особливого значення набуває завдання розвитку творчих здібностей учнів у школах. Значний потенціал для розвитку творчих здібностей закладений у фізичній культурі як невід'ємній складовій освіти [8, с. 2].

«Творчість», «творчий потенціал», «творча активність» – ці терміни ми знаходимо, коли підкреслюємо успішну діяльність особистості. Творчість – могутній стимул духовного життя, проблема творчості – одна з ділянок педагогічної цілини. Про справжні творчі можливості конкретної людини ми можемо з доказом, а не гіпотетично, говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін. [1, с. 14]. Творча людина розглядається такою, що виражає вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності й до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходів із кризових ситуацій, до найбільш конструктивного раціонального прийняття рішень у складних та екстремальних умовах. Тобто творчість потрібна людині не лише для створення романів, картин, симфоній, побудови наукових гіпотез та ін., але й для того, щоб просто виживати [1, с. 18]. Подібні за суттю до акту творчості, але значно скромніші від еталону загальнолюдських досягнень, продукти створює також учень, засвоюючи рухову дію. У процесі її виконання він відкриває в рухах фізичні властивості, а в собі – здібності використовувати їх. Поступово учень досягає оптимальної естетичної дії. Систематизація у ній особистих відкриттів і винаходів дає змогу наблизитись до мистецького рівня її виконання. Перед учнем відкривається нескінчена дорога вдосконалення. Не кожному таланить створити загальнолюдські взірці, але важливо, щоб кожний обов'язково пройшов школу творчості, осяваючи нею все, чого б не торкнулась його свідомість [1, с. 97].

Оцінка творчих здібностей є важливою складовою в процесі встановлення обдарованості дітей. Широкий розвиток цього виду тестування значно стримувався невизначеністю самого поняття творчості і його критеріїв. За спрямуванням діяльності використовують свої тести. Рухова сторона включає свою специфіку розподілену за видами спорту та окремими видами діяльності у видах, наприклад, у легкій атлетиці окремо метання, стрибки, різновиди бігу тощо. Швидкість вивчення нових фізичних вправ, задумки щодо створення рухів в звичайних умовах розглянуто і вивчено. Турбує питання як оцінити творчі здібності у процесі рухової діяльності в складних умовах.

Мета роботи – визначити можливості формування творчих здібностей у руховій сфері та способи їх оцінки.

Завдання роботи:

1. Проаналізувати загальноприйнятту систему оцінювання творчих здібностей.

2. Визначити основні аспекти оцінки творчих здібностей в русі.

Найінтенсивніший спалах інтересу до вивчення обдарованості стався в 50-60-і роки ХХ століття, після запуску першого радянського штучного супутника Землі. У США була терміново створена спеціальна комісія з вивчення обдарованості, пошуку обдарованих дітей і розкриття механізмів творчого мислення. Американський психолог Термен розвіяв міф про те, що обдаровані люди відстають у фізичному розвитку і незрілі в соціальному відношенні. Незабаром було спростовано думку І. Канта – родоначальника німецької класичної філософії про те, що геній – це людина, якій немає потреби вчитися. Натомість було проголошено: талант – це велика праця. Сходження до істини тривало. У руках учених вже був досить вагомий критерій: обдаровані навіть перевершують інших людей по фізичному розвитку, здоров'ю – серед них відзначається менша смертність, захворюваність, у тому числі алкоголізмом [3, с. 46]. Сьогодні існує два основні підходи до процесу встановлення обдарованості. Перший ґрунтується на системі єдиної оцінки, інший – на комплексній. Останній спирається в пошуку обдарованих на використання різноманітних методик попереднього відбору дітей і безперервне спостереження за їх успіхами з моменту вступу в групу. Якщо дитина не домагається помітних зрушень в плані досягнень або зростання зацікавленості, її неважко перевести в інший клас, що більшою мірою відповідає потребам і здібностям. При такому підході розробка ефективної системи виявлення обдарованих дітей набуває емпіричного характеру, а проблема вирішується за допомогою постійного спостереження за успіхами дітей. Фундаментальне дослідження Термена (1959), що довело стабільність показників інтелекту за шкалою Станфорд-Біне і валідність цієї шкали виміру, привело до того, що інтелект став розглядатися як головний показник обдарованості [12, с. 170]. Протягом багатьох років високий інтелект, встановлений з допомогою стандартизованих тестів, що відповідають, служив, по суті, робочим визначенням «обдарованості». Але

задовго до цього І. Сеченов писав, що «в живому людському русі є елементи думки». У процесі руху створюється певна сенсомоторна структура – аналог умовиводу, думаюча мірка, думка про предмет. Вчення Сеченова про м'яз як засіб основних операцій думки є вкладом не тільки в психофізіологію, але й уявлення про психологічний механізм здібностей. М'язи почали розглядати не тільки як орган руху, а й як орган пізнання [3, с. 36]. Останніми роками робочим визначенням обдарованості і талановитості стала формула, запропонована Відділом освіти США. Формула ця визнає, що індивід може відрізнятись функціональними або потенційними можливостями у ряді областей: інтелектуальної, академічної (успіхи в навчанні), творчої, художньої, у сфері спілкування (лідерство) або психомоторики (рухова сторона) [7, с. 172]. Творча робота вимагає різних здібностей. До того ж для прогнозування успішної творчої діяльності треба не лише розуміти психологію таланту, але і враховувати умови, в яких ця діяльність відбувається. Тому жоден психологічний тест в принципі не може мати абсолютної сили, що передбачає [1, с. 65]. Дослідження А. Лук [1, с. 37] показало, що при оцінці творчих можливостей часто не враховуються інтереси, мотиви. Тому вважаємо, що спрямування творчих здібностей у **руховій сфері** також має різні напрямки: легка атлетика, футбол, баскетбол, єдиноборства тощо. Учень, у якого розвинені високі творчі здібності у волейболі, на заняттях легкої атлетики може показати себе з відсутністю творчості, хоча це теж не є правилом. На практиці найширше використовується характеристика творчості, заснована на дослідженнях Дж. Гілфорда (1967). Ця характеристика включає такі параметри, як біглисть, гнучкість, оригінальність і точність мислення, а також уяву [12, с. 34]. Нині оцінка творчих здібностей в основному проводиться на основі методик Е. Торранса (1966) [13, с. 56]. 1. Тести Е. Торранса на образотворче творче мислення 2. Тести Е. Торранса на вербальне творче мислення. 3. Творчі здібності у дії і русі. Завдання цього останнього тесту складені так, щоб дати дитині можливість виявити свої творчі здібності в процесі вільного пересування в якому-небудь приміщенні. Якісні показники, досліджувані за допомогою цього тесту, аналогічні показникам двох попередніх тестів: легкість, гнучкість, точність і оригінальність мислення [7, с. 184]. 1) Швидкість (легкість, продуктивність) – цей чинник характеризує біглисть творчого мислення і визначається загальним числом відповідей; 2) Гнучкість – чинник характеризує гнучкість творчого мислення, здатність до швидкого перемикавання і визначається числом класів (груп) цих відповідей; 3) Оригінальність – чинник характеризує оригінальність, своєрідність творчого мислення, незвичність підходу до проблеми і визначається числом відповідей, що рідко приводяться, незвичайним вживанням елементів, оригінальністю структури відповіді; 4) Точність – чинник, що характеризує стрункність, логічність творчого мислення, вибір адекватного рішення, відповідного поставленій меті [9, с. 9].

Розглянемо інший погляд на оцінку творчих здібностей. На думку М. Бернштейна [1, с. 12] якість спритності виділяється від інших. Вона, безсумнівно, гнучкіша, різносторонніша, універсальніша від сили, швидкості, витривалості, гнучкості(хоча вони є базою для спритності). Ця найпростіша форма спритності поступово переростає в розумову спритність, у винахідливість, у техніцизм. Сьогодні прийнято користуватися терміном «координаційні здібності», який є найбільш повним. Вони пояснюють здатність упоратися з руховим завданням: правильно (тобто адекватно й точно), швидко (тобто скоро й добре), раціонально (тобто доцільно й економічно), винахідливо (тобто вибірково й ініціативно) [1, с. 267]. Оцінюючи творчі здібності у русі потрібно орієнтуватися на критерії спритності: правильно, швидко, раціонально, винахідливо. Порівняємо інструмент для оцінки творчих здібностей за Гілфордом та Бернштейном.

Фактори Гілфорда	Критерії Бернштейна
1. Точність (вибір адекватного рішення) 2. Гнучкість (кількість вибраних груп, класів) 3. Оригінальність (нестандартний підхід) 4. Швидкість (загальна кількість відповідей)	1. Правильно (тобто адекватно й точно) 2. Раціонально (тобто доцільно й економічно) 3. Винахідливо(тобто вибірково й ініціативно) 4. Швидко (тобто скоро й скоро)

Перший фактор по Гілфорду «точність» збігається з критерієм «правильно» у Бернштейна. Другий фактор «гнучкість» під час руху може стати помилковим фактором. Коли виникає скрутна ситуація потрібно раціонально, тобто доцільно і економічно вибрати правильний рух і інтуїтивно один, а не перелічувати їх навіть у думках. Хоча розглядати «гнучкість» як фактор швидкого переключення на один певний, правильний рух, то можна говорити про часткову відповідність між ними. А велика кількість відповідей потрібна тільки під час процесу навчання. Третій фактор «оригінальність» та «винахідливість» теж схожі. Четвертий фактор «швидкість» та «швидко» теж різняться. Для пошуку варіантів швидкість підходить під час процесу теж навчання, а швидко – це виконання одного варіанту вибраного раціональністю. Виходячи з цих міркувань за допомогою факторів Гілфорда можна оцінити процес навчання, виховання творчих здібностей у руховій сфері, а за допомогою критеріїв по Бернштейну – готовий результат, вже сформовані творчі здібності.

Підійшовши до практичного розгляду дослідження, потрібно сказати, що виняткову цінність має та творчість, яка відкриває нове для всіх людей, наприклад, у спорті наслідком творчості слід вважати встановлення світового рекорду, вищого досягнення. Кожний рекорд, незалежно від того, особистий він чи світовий, стверджує можливість

живого людського руху. Тому так важливі в процесі навчання рухових дій і особисті «рекорди», встановлювані учнем. Вони і є творчим розвитком особистості в певній руховій діяльності [1, с. 53]. На практиці вчителі ставлять перед учнями завдання показати, як правило, максимальний результат, наприклад, метнути снаряд якнайдалі. Це приводить до підвищення «кондицій» школярів, однак ніяк не сприяє розв'язанню ще більш важливого завдання – поліпшенню здатності оптимально управляти тією ж силою. Відсутність уваги до питань координаційного вдосконалювання приводить до того, що учні, які пройшли школу «кондиційного тренування», як показують експериментальні дослідження, досить нераціонально управляють своїми досягненнями й погано володіють тілом! Слід чергувати метання м'яча на дальність із метанням на задані відстані, у зони, цілі, по вузькому коридору й т. д. [1, с. 16]. Метання малого м'яча на дальність, що вивчається у школі має прикладне значення (підготовка до метання гранати), спеціальне фізкультурне (підготовка до передач м'яча у баскетболі та передач і кидків у ворота в гандболі). Експериментально було перевірено розвиток творчих здібностей учнів загальноосвітніх шкіл 5-х класів Херсонської області Новотроїцького району в метанні. Для навчання було вибрано ігровий метод та рухливу гру «сніжки». Спочатку провели підготовку: потрапити в мішені різної відстані, навчитися вибирати правильні мішені, навчитися влучати в суперника та ухилятися від обстрілу самому. Навчалися швидко метати та готувати сніжки, змагалися в одній з суперником, 1 проти 2, 1 проти 3, 1 проти 4. Це все за факторами Гілфорда: точність, гнучкість, оригінальність, швидкість. В зимовий період, на протязі 15 занять учні грали в сніжки по 10-15 хвилин. В кінці отримали переможців, які найвлучніші та найменш вразимі, за критеріями Бернштейна, спритні, тобто можуть творчо використовувати отримані навички в метанні, не стандартно, винахідливо в русі. Отже спритність є творчістю у процесі руху. Крім того, було оцінено метання малого м'яча з максимальним результатом (таблиця 1). Учні експериментального класу показали кращі результати і в цьому випробуванні. Покращення особистих рекордів (не за рахунок засвоєння техніки, бо це навчання) можна теж вважати творчістю. В цьому варіанті експеримент дав також позитивний результат.

Таблиця 1.

Рівень розвитку швидко-силових якостей в учнів 5-х класів Сивашівської (експериментальної) і Новомихайлівської ЗОШ I –III ступенів (M± m)

На початку експерименту				В кінці експерименту			
ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
Х	Д	Х	д	х	д	х	д
Метання малого м'яча способом «Із – за спини через плече»							
26,8±2, 4	16,5±0, 49	17,7±1,16	13,8±1, 6	28,2±3	17,2±0, 52	19,75±0, 7	14,8±0,8

Примітка. * – $p < 0,05$ – достовірна різниця між учнями першої та другої групи.

Висновки:

1. Кожну здорову дитину можна зробити творчо розвинуеною у вибраній певній руховій діяльності за обдарованістю чи за бажанням (мотивом) учня, але часто незнання, традиції цього не дозволяють.

2. За допомогою факторів Дж. Гілфорда можна оцінити процес навчання, виховання творчих здібностей, а за допомогою критеріїв по М. Бернштейну – готовий результат, вже сформовані творчі здібності, кінцевий результат після навчання.

3. Спритність є творчістю у процесі руху. Нестандартні рухові дії в ігровій діяльності в складних ситуаціях доводять про вміння творчо рухатися, прикладом цього є гра в «сніжки».

Перспективи подальших розвідок: вибіркова оцінка здібностей учнів для виховання та збереження високої мотивації до занять фізичними вправами.

Список використаної літератури

- 1. Бернштейн Н. А.** О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
- 2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень** / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
- 3. Клименко В. В.** Психомоторные способности юного спортсмена / В. В. Клименко. – К.: «Здоровья», 1987. – 141 с.
- 4. Клименко В. В.** Фізкультура і естетичне виховання / В. В. Клименко, В. П. Омельчук. – К.: Радянська школа, 1987. – 135 с.
- 5. Лук А. Н.** Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. 144 с.
- 6. Лях В. И.** Координационные способности / В. И. Лях. – Минск: Полымя, 1989. – 158 с.
- 7. Одаренные дети:** Пер. с англ. / Общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого; Предисл. В. М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
- 8. Серeda І. О.** Розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку в процесі фізичного виховання: авторефер. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. О. Серeda. – Тернопіль, 2011. – 21 с.
- 9. Туник Е. Е.** Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 2002. – 218 с.
- 10. Учебник** тренера по легкой атлетике / Под ред. Л. С. Хоменкова. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 479 с.
- 11. Шалар О. Г.** Мотиваційно-організаційний етап – важливий крок у підготовці підлітків до самостійних занять фізичною культурою / О. Г. Шалар // Теорія і методика фізичного виховання. – 2003. – №2. – С. 15 – 21.
- 12. Guilford, J.** The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill, 1967.
- 13. Terman, L., & Oden, M.** Genetic studies of genius, V: The gifted child grows up. Stanford CA: Stanford University Press, 1959.
- 14. Torrance, E.** Torrance Tests of Creative Thinking. Bensenville IL: Scholastic Testing Service, 1966.

Малишкін А. М. Оцінка творчих здібностей учнів у руховій діяльності

На сучасному етапі життя суспільства особливого значення набуває завдання розвитку творчих здібностей учнів у школах. У роботі здійснено аналіз поняття «творчість» та зв'язок засвоєння рухової дії учнем, яка подібна за суттю до акту творчості, але значно скромніша від еталону загальнолюдських досягнень. Протягом багатьох років високий інтелект служив робочим визначенням обдарованості. Пізніше встановлено, що індивід може відрізнитися функціональними або потенційними можливостями у ряді областей: інтелектуальної, академічної, творчої, художньої, у сфері спілкування або психомоторики. Описано вивчення обдарованості, спрямування наукових пошуків у цьому напрямку, виховання творчих здібностей у руховій сфері. Представлена оцінка творчості під час навчання та кінцевого результату за допомогою факторів Гілфорда, методики Торранса та критеріїв Бернштейна. Розглянуто варіанти оцінки творчих здібностей учнів 5-6 класів в метанні малого м'яча та способи їх виховання. Встановлено, що спритність є творчою здібністю під час рухової діяльності, якої можна навчитися.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, оцінка, рухова сфера.

Малышкин А. М. Оценка творческих способностей учащихся в двигательной деятельности

На современном этапе жизни общества особое значение приобретает задача развития творческих способностей учащихся в школах. В работе осуществлен анализ понятия «творчество» и связь усвоения двигательного действия учеником, которое подобно по сути к акту творчества, но значительно скромнее от эталона общечеловеческих достижений. На протяжении многих лет высокий интеллект служил рабочим определением одаренности. Позже установлено, что индивид может отличаться функциональными или потенциальными возможностями в ряде областей: интеллектуальной, академической, творческой, художественной, в сфере общения или психомоторики. Описаны изучения одаренности, направления научных поисков в этом направлении, воспитание творческих способностей в двигательной сфере. Представлена оценка творчества при обучении и конечного результата с помощью факторов Гилфорда, методики Торранса и критериев Бернштейна. Рассмотрены варианты оценки творческих способностей учащихся 5-6 классов в метании малого мяча и способы их воспитания. Установлено, что ловкость является творческой способностью в двигательной деятельности, которой можно научиться.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, оценка, двигательная сфера.

Malyshkin A. Assessment of students' creative abilities in motor activity

At the present stage of society particularly important task is the development of creative abilities of pupils in schools. The paper analyzes the concept of "creativity" and assimilation motor actions us pupil, which is similar in substance to the act of creation, but much more modest standard of human achievement. For many years, high intelligence served as a working definition of giftedness. Later found that the individual can differ functional or potential opportunities in several areas: intellectual, academic, creative, artistic, in the field of communication and psychomotor. We describe the study of giftedness, directing scientific research in this area and bring creative abilities in the motor area. This assessment of creativity while learning and results using Guilford factors, methodologies Torrans and criteria Bernstein. Variants assessing creative abilities of students in Grades 5-6 throwing a small ball and how their education. Established that agility is a creative ability during motor activity, which can be learned. With Guilford factors can be assessed learning, training creativity, and using criteria Bernstein – finished result already formed creativity. Factors Guildford include a speed – bihlist creative thinking and determined the total number of responses; flexibility – factor characterizes creative thinking; originality – a factor characterizing the unusual approach to the problem; accuracy – describes elegance, consistency of creative thinking. Criteria Bernstein, right, is adequately and accurately; rational, that is appropriate and economically; imaginatively, that selectively and proactively, rapidly, that soon and disputes. Exceptional value is and work that opens new to all people, for example, in sport should be considered the result of the work of setting a world record. Each record personal or global, says the possibility of real human movement. Therefore, it is important in learning motor actions and personal "record" mounted pupil.

Key words: art, creativity, evaluation, motor areas.

Стаття надійшла до редакції 04.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Васьков Ю. В.

УДК [37.013:(502+17.022.1)]:373.016:54

С. В. Роман

**ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ
У ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ**

Здійснене нами в монографії [1] ґрунтовне теоретичне узагальнення й науково-методологічне розв'язання актуальної проблеми формування

еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти шляхом обґрунтування й розробки теоретичних і методологічних засад педагогічної системи формування означених цінностей та визначення перспективних напрямів її реалізації дозволяє представити отримані результати науково-педагогічного дослідження у формі педагогічної концепції формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти. Тобто вирішення всіх завдань дослідження в межах розв'язання заявленої проблеми та висвітлення їх результатів у нашій монографії одночасно забезпечувало змістовне наповнення цієї педагогічної концепції.

Отже, *педагогічна концепція формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти* становить складну, цілеспрямовану, динамічну систему теоретико-методологічних знань про об'єкт дослідження – формування еколого-гуманістичних цінностей у курсі шкільної хімічної освіти, – і ґрунтується на конкретних методологічних основах. При цьому *складність* теоретико-методологічних знань означає, по-перше, діалектичний синтез ключових положень, що складають різні наукові концепції та теорії; по-друге, різноманіття складу системи знань і зв'язків між її частинами (кожний розділ концепції має своє функціональне призначення, забезпечує її цілісність і повноту, впливає на досягнення загальної мети й одночасно є відносно самостійним завдяки тісному взаємозв'язку з іншими розділами); по-третє, ієрархічність її структури, рівні підпорядкування якої, своєю чергою, визначають логіку розгортання загального змісту педагогічної концепції.

Цілеспрямованість передбачає визначення й досягнення мети як передбачуваного результату. У нашому випадку результатом є формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти. Для перевірки результату досягнення цієї мети необхідно знати його показники, до яких ми віднесли такі: сформованість еколого-хімічних знань, умінь, норм екоетичної поведінки, ціннісних орієнтацій загальнокультурного й еколого-гуманістичного характеру, інтересу до екологічних проблем, становлення соціальної активності, розвинена екологічна культура, позитивні особистісні якості, компетентність школярів у питаннях покращення стану навколишнього середовища.

Динамічність означає насамперед відносність представленого знання, тобто будучи в цілому тісно пов'язаною з аксіологією – однією зі сфер дослідження нової наукової галузі «Філософія освіти», – викладена нами педагогічна концепція не є в подальшому абсолютно незмінною й може доповнюватися та корегуватися. Дійсно, викладені в педагогічній концепції теоретико-методологічні засади системної організації формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти не вичерпують усіх проблем, що постали перед сучасною педагогічною наукою й хімічною освітою у справі формування еколого-гуманістичних цінностей школярів. Зокрема, подальшого дослідження

потребує розробка педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів, а також неперервної профільної підготовки в системі «школа – ВНЗ – школа». Проте це не означає можливу недостовірність знань, що складають цю педагогічну концепцію, оскільки її правомірність забезпечується теоретичною та методологічною обґрунтованістю складників концепції; узгодженістю із загально визнаними ідеями, науковим досвідом і нормативною базою педагогічної теорії і практики; комплексним використанням методів наукового пошуку, адекватних об'єкту дослідження і логіці розв'язання проблеми; тривалим усебічним вивченням досліджуваного педагогічного феномену. Крім того, властивість динамічності передбачає, у плані подальшого наукового розвитку самої педагогічної концепції, встановлення міждисциплінарних зв'язків і розширення сфери застосування її основного змісту, зокрема на викладання інших шкільних природничих дисциплін.

Ураховуючи продуктивні ідеї Є. Яковлева щодо змістовно-структурної побудови педагогічної концепції як системи наукових знань [2], композиційне викладення педагогічної концепції формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти представимо такими *структурними складниками* – розділами: передумовами становлення й розвитку проблеми дослідження, понятійно-категоріальним апаратом, теоретико-методологічними основами, ядром концепції, її змістовно-смісловим вираженням, педагогічними умовами ефективного функціонування й розвитку досліджуваного педагогічного феномену та межами застосування концепції.

1. Становлення й розвиток проблеми дослідження представлено трьома групами передумов:

а) проаналізованими причинами наявної на сьогодні духовно-ціннісної та екологічної кризи суспільства й окремої особистості, що обумовлені суперечливістю внутрішніх впливів політичних, економічних, культурних і власне освітянських чинників [1, с. 48 – 51];

б) соціальним замовленням суспільства на формування екогуманної особистості, представленим у нормативних актах і засобах масової інформації;

в) результатами теоретичного дослідження й практичного освоєння досліджуваного педагогічного феномену, відображеними у науковій літературі – його аналізом як педагогічної проблеми, характеристикою соціально-філософських і психолого-педагогічних засад формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти:

– аналіз стану розробленості проблеми формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у науковій літературі засвідчив, що вона є насамперед *педагогічною проблемою*, а стислий історичний екскурс дозволив установити, що на важливості виховання гуманістичних цінностей молодого покоління наголошували вчені,

просвітителі й педагоги всіх часів. Сучасний науковий фонд педагогічних знань представлено дослідженнями проблеми формування цінностей молодого покоління в загальноосвітніх навчальних закладах у різних аспектах – концептуальних підходах і методологічних засадах; змісті, формах і методах, що сприяють формуванню гуманістичних цінностей школярів; виявленні педагогічних умов і чинників впливу тощо [3 – 5]. На підставі аналізу найбільш поширених у сучасній педагогічній практиці складників змісту, структури, механізмів, технологій, методів формування (виховання) гуманістичних цінностей школярів можна констатувати, що одним із ґрунтовно розроблених аспектів досліджуваної проблеми на рівні форм виховної роботи є формування гуманістичних цінностей школярів у позаурочний час. Аналіз формування ціннісних орієнтацій у професійно-особистісній підготовці вчителів на підґрунті аксіологічного, компетентнісного, психолого-педагогічного, етико-педагогічного й діяльнісного підходів показав, що на сьогодні становлення ціннісно-сміслового ядра особистості вчителя розглядається як засіб здобуття нею цілісності, єдності загальнокультурного, соціально-морального й професійного розвитку, становлення суб'єктності й креативності [6];

– аналіз досліджень у галузі *соціально-філософських засад* формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі хімічної освіти засвідчив, що на сьогодні гуманізм є одним із центральних понять у філософії й науці, а соціально-екологічні знання за шириною охопту й наявністю оцінних суджень наближаються до філософського рівня й мають розглядатися як специфічний аспект світогляду, екологічна парадигма – унормоване знання про ставлення людини до довкілля [7; 8];

– теоретичний аналіз *психолого-педагогічних засад* формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі хімічної освіти дозволив виділити передумови стратегічного планування психолого-педагогічного впливу на школярів, а також запропонувати тактику формування означених цінностей, яка ґрунтується на тому, що певні особистісні цінності й особистість загалом розвиваються формуючись, а всі соціальні норми мають загальні психологічні механізми формування, причому одиницею морального розвитку особистості має бути моральне почуття, що становить емоційно-інтелектуальну систему, яка входить в образ *Я* і постає детермінантою морального вчинку. Такий підхід може бути успішно здійснений лише за умови максимальної самоактивності індивіда, яку становлять рефлексивно-вольовий та емпатійний механізми, механізм переживання вини, які мають стати психологічною основою морального виховання молоді особистості [9; 10].

2. Понятійно-категоріальний апарат концепції представлений двома групами:

а) основною категорією, безпосередньо пов'язаною з концептуальним напрямом, – «аксіологізація шкільної хімічної освіти» [11, с. 84], «еколого-гуманістичні цінності» [12, с. 11], «інтеграція

аксіологічного й системного підходів» [1, с. 177], «хіміко-екологічна компетентність» [13], «педагогічна система формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти» [14], «професійна підготовка майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів» [1, с. 307];

б) групою допоміжних категорій, які забезпечують вияв окремих нюансів педагогічної концепції, – «гуманізм» [15, с. 38], «гуманістичні цінності» [Там само, с. 40], «екологічні цінності» [16, с. 147], «суб'єктифікація» [17], «екологізація шкільної хімічної освіти» [18, с. 41], «система» [19, с. 16], «мета освіти» [20, с. 92 – 95], «зміст освіти» [21, с. 174], «педагогічна технологія формування еколого-гуманістичних цінностей» [22, с. 197], «соціоприродне середовище» [23], «професійна готовність майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів» [1, с. 307 – 308].

3. Теоретико-методологічні основи концепції становлять:

а) наукові підходи до формування особистості (комплексне використання):

– *аксіологічний* – скеровує педагогічний процес на засвоєння особистістю провідних суспільних цінностей, переведення їх на рівень персональних ціннісних орієнтацій;

– *системний* – дозволив дослідити вивчення проблеми формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти як складний цілісний об'єкт, що має певну структуру й розвиток. Це дало змогу, по-перше, розробити концепцію інтеграції аксіологічного й системного підходів; таку інтеграцію ми розглядаємо як провідну методологічну умову формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти. По-друге, створити педагогічну систему формування означених цінностей у школярів, оцінити місце й роль її структурних компонентів, вивчити інтегративні функціональні зв'язки між ними, поєднавши чинники й умови формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти;

– *синергетичний* – зумовив розгляд об'єкта нашого дослідження як системи, здатної до самоорганізації, постійного розвитку відповідно до внутрішніх законів і загальних тенденцій розвитку соціуму, природи та Всесвіту взагалі;

– *культурологічний* – уможливив сприйняття гуманістичних цінностей загалом і цінності хімічної науки зокрема як складників загальнолюдської культури й водночас її важливих характеристик;

– *особистісно-діяльнісний* – дозволив акцентувати ідеї визнання індивідуальної самоцінності людини як суб'єкта діяльності, здатного активно опановувати провідні соціальні цінності, і забезпечити компетентісну спрямованість змісту й форм організації педагогічної взаємодії;

– *компетентнісний* – створив підґрунтя для виявлення ключових компетенцій життєдіяльності в умовах мінливого соціоприродного середовища й опанування необхідними вміннями-цінностями;

– *професійно-особистісний* – дав змогу забезпечити єдність процесів формування професійної готовності майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів та професійно важливих особистісних якостей майбутніх педагогів;

– *акмеологічний* – забезпечує оптимальні умови для самореалізації особистості, розкриття її потенційних можливостей, досягнення нею найбільш високого рівня розвитку;

б) сформульовані нами соціально-філософські засади формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти, до яких увійшли такі *концептуальні положення*: людина й життя на Землі – єдина універсальна цінність, з якою мають співвідноситися наукові, філософські, етичні, естетичні, правові, ідеологічні й технічні системи; визнання цілісності, єдності світу, людини як органічної частини біосфери й космосу; відповідальність людини, її розуму й інтелекту за виконання інтегративної біосферної функції; діалог, неконфронтаційна взаємодія між людьми, людиною й природою; гуманізм у контексті екологічної культури як визнання пріоритету природних чинників людського буття перед соціальними; коеволюція як об'єктивна, історична взаємозалежність і взаємна оптимізація розвитку суспільства й природи; визнання самоцінності природи, більш високого рівня самоорганізації природних систем порівняно з соціальними; екологічний менталітет, ноосферне мислення суспільства й особистості – провідні компоненти нової цивілізаційної парадигми, реального переходу України на модель стійкого розвитку, створення дійсно громадянського суспільства [7, с. 190];

в) сформульовані нами психолого-педагогічні *принципи* формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти: *етичність* – повага й прийняття учня як самоцінної особистості, носія унікального індивідуального досвіду; *автономність* – підтримка активності, самостійності, самовияву, самоутвердження; *рефлексивність* – актуалізація рефлексивної діяльності учнів на кожному етапі взаємодії, використання в якості об'єктів усвідомлення і елементів безпосереднього досвіду (уявлень, знань, умінь, ставлень), і основ своїх дій, а також особистісних цінностей; *діалогічність* – використання елементів особистісно-сміслового діалогу, вияв педагогом власної особистісної позиції, цілей, цінностей; прилучення до досвіду власної особистісної організації; *контекстуальність* – центрування предметно-змістової взаємодії на суб'єктивному досвіді, потребах і інтересах учнів, застосування продуктивних форм їхньої спільної діяльності з педагогом, які передбачають включення об'єктів і явищ, що вивчаються, у контекст життєдіяльності та взаємозв'язок з образом *Я*, а також є необхідною

умовою емоційного переживання учнями етапів життєтворчості [9, с. 100–101];

г) сформульовані нами *концептуальні основи* побудови змісту шкільної хімічної освіти на засадах педагогічної аксіології:

– хімія – фундаментальна наука, що відіграє важливу роль у формуванні особистості, оскільки містить величезний аксіологічний потенціал, який ми розглядаємо як систему цінностей: знаннєвої (наукової), світоглядної, виховної (гуманістичної), загальнокультурної, історичної, валеологічної, превентивної, практичної (прикладної), природоохоронної, політехнічної, профорієнтаційної. З'ясування в межах окреслених цінностей аксіологічного потенціалу хімічної науки, її ставлення до людини як до суб'єкта пізнання, спілкування й творчості є першочерговим завданням при формуванні еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти;

– урахуваючи, що педагогічна аксіологія виділяє в якості пріоритетної аксіологічну функцію освіти, розробка вчителем ціннісних основ змісту, організації й управління хімічною освітою школярів повинна передбачати зміцнення фізичного, психічного, психологічного, а також їх духовного здоров'я як основоположних цінностей людини;

– поєднання і взаємодія моральних знань, почуттів, досвіду поведінки в процесі звернення особистості до цінностей, норм і принципів, їх поступове засвоєння й присвоєння у власному досвіді поведінки становлять поетапне й послідовне аксіологічне виховання в шкільній хімічній освіті;

– процес вивчення хімії повинен бути спрямованим на формування в школярів хіміко-аксіологічної свідомості, тобто розуміння можливості нанести соціуму й природі шкоду або принести благо методами хімії. Для цього педагог повинен допомогти учням зрозуміти, що знання, які вони отримують при вивченні хімії, мають для них особистісний ціннісний сенс. Тим самим будуть створені умови для реалізації ідеї культуровідповідності школи й гармонійного розвитку особистості засобами навчального предмета хімії;

– пріоритетна спрямованість учителя хімії на особистість школяра повинна акцентуватись на її суб'єктну основу, інтерес і моральну настанову як готовність до дії, а навчально-виховний процес розглядатися як спрямований розвиток ціннісно-сислової сфери особистості, що передбачає формування ціннісно вираженого ставлення школярів до навколишнього світу, природи, людей і самих себе [24, с. 90].

4. Ядро концепції представлено:

а) *концепцією інтеграції аксіологічного й системного підходів при формуванні еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти*, що представлена сукупністю дев'ятох теоретичних положень, згідно з якими така інтеграція передбачає: розгляд цінностей особистості з позиції їхньої єдності, цілісності, тобто системи цінностей; урахування

в системі цінностей особистості складної ієрархічної структури; гармонізацію бінарних ціннісних опозицій у системі цінностей; розгляд еколого-гуманістичних цінностей як системи щодо її інтегрованих складників (гуманістичних і екологічних цінностей) і водночас як підсистеми в системі індивідуальних цінностей школяра; трансформацію екохімічних понять у цінності, значущі для внутрішнього світу школяра; розгляд світу як цілісної інтегрованої системи, у якій людина з'являється як складник картини світу й несе відповідальність за свою долю, життя оточення й за майбутнє світу; ґрунтується на принципах логіко-структурної побудови педагогічної аксіології; становить стимулювальну інноваційну освітню цінність-технологію; забезпечує подальше включення сформованих еколого-гуманістичних цінностей до структури хіміко-аксіологічної свідомості школярів та їхньої хіміко-екологічної компетентності [25];

б) *загальною концепцією формування еколого-гуманістичних цінностей у курсі шкільної хімічної освіти.* Перше концептуальне положення полягає в тому, що якісна шкільна хімічна освіта має базуватись на еколого-гуманістичній парадигмі та сучасних соціально-філософських наукових поглядах і формувати знання не як сукупність засвоєної інформації, а як складник загальної культури особистості учня, підґрунтя його ключових компетентностей, зокрема хіміко-екологічної.

Наступне концептуальне положення полягає в тому, що актуальність і необхідність системного розгляду й організації формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах України повинні виходити з неодмінності подолання основних трьох суперечностей: між соціальним замовленням суспільства на формування екогуманної особистості випускника школи та недосконалим змістом шкільної освіти, яка не забезпечує високого рівня формування еколого-гуманістичних цінностей молодій людині; між необхідністю вирішення завдання з формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти на теоретичному рівні з урахуванням сучасних екогуманоцентричних уявлень та усталеними науковими поглядами на аксіологічно-світоглядні складники змісту хімічної освіти; між потенційними можливостями хімії як засобу розвитку ціннісної сфери особистості та несформованістю в школярів ціннісного ставлення до хімічних знань.

Третє концептуальне положення полягає в тому, що формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти ми розглядаємо як педагогічну систему, де:

– *мета* спрямована на реалізацію еколого-гуманістичного потенціалу хімії задля формування хіміко-аксіологічної свідомості школярів, що базується на системно-аксіологічному сприйнятті хімічних знань;

– *зміст* орієнтований на аксіологізацію шкільної хімічної освіти, її загальнокультурне спрямування, набуття школярами ключових компетентностей (зокрема хіміко-екологічної) та забезпечує

проектування індивідуального освітнього маршруту їхнього сходження до розуміння власної позиції в процесі творчо-діяльнісного й ціннісно зорієнтованого опанування хіміко-екологічних знань, умінь і ставлень;

– педагогічні технології спираються на інтеграцію аксіологічного й системного підходів, ураховують цінності, ідеали, переконання школярів з акцентом на творчо-діяльнісне, особистісно забарвлене набуття ними знань, умінь і навичок;

– школярі як активно діючі *суб'єкти* навчального процесу мають мету власної діяльності та активну позицію в її досягненні, використовують власний досвід в освітньому процесі, узгоджуючи його із суспільним; визнають цінності спільного досвіду, цінності взаємодії в освітньому процесі та соціоприродному середовищі; здійснюють рефлексивний самоаналіз задля духовно-морального розвитку й саморозвитку;

– *соціоприродне середовище* є безпосередньо локалізованим у структуру педагогічної системи, що дозволяє школярам розглядати будь-яку хіміко-екологічну проблему в широкому соціальному діапазоні з урахуванням пріоритетів загальнолюдських гуманістичних начал, аналізувати взаємодію суспільства й природи в глобальному й регіональному масштабах, передбачати найближчі й віддалені наслідки впливу людини на навколишнє середовище.

Четверте концептуальне положення полягає в необхідності аксіологізації шкільної хімічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах. Її реалізацію через інтеграцію аксіологічного й системного підходів ми розуміємо як новий шлях до формування еколого-гуманістичних цінностей, у процесі якого розвиваються особистісні цінності й моральні орієнтири у використанні хімічних знань, бачення зв'язку хімічних явищ з явищами навколишнього світу, уміння відрізнити наукові знання в повсякденному екобезпечному використанні хімії, соціальна активність при вдосконаленні знань у галузі хімії. Цей процес ми розглядаємо як необхідну умову для соціалізації особистості, визнання моральних норм щодо досягнень з хімії, диверсифікації майбутньої діяльності з використанням хімічної освіти без шкоди для соціоприродного середовища.

П'яте концептуальне положення полягає в тому, що провідними суб'єктами формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів є вчителі хімії за умови їхньої професійної (науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної та психологічної) готовності до формування означених цінностей у процесі шкільної хімічної освіти [26, с. 21 – 22].

5. Змістовно-сміслові вираження концепції представлено педагогічною системою формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти:

а) наукове обґрунтування та розробку системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти здійснено на основі аналізу основних понять і відбору положень загальної теорії

систем, які дозволили найбільш змістовно й точно описати формування означених цінностей як систему [Там само, с. 16 – 21];

б) на підставі аналізу існуючих моделей педагогічних систем, сформульованих нами основних положень (вимоги й критерії), на яких ґрунтується розробка авторської педагогічної системи, розгляду ієрархії педагогічних систем у контексті аналізованої наукової проблеми створено педагогічну систему формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти [14], визначено її структурні компоненти – мету [20], зміст [21], педагогічні технології [22], об'єкт, суб'єкт, соціоприродне середовище [23], – для кожного з яких розроблено новий зміст і встановлено взаємозв'язки.

6. Педагогічні умови ефективного функціонування й розвитку досліджуваного педагогічного феномену представлені:

а) методичними особливостями практичної реалізації теоретико-методологічного аспекту формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у навчальному процесі та позаурочній роботі з хімії, що дозволило окреслити *перспективні напрями формування означених цінностей* через оновлений зміст шкільної хімічної освіти (його доповнення й насичення матеріалами з історії хімічної науки [27], відомостями хіміко-екологічного спрямування на регіональному рівні [28], інформацією екоетичного [1, с. 377 – 381] та етнокультурного характеру [29]) й адаптовані з урахуванням положень аксіологічного підходу організаційні форми й методи навчання, серед яких:

– у *навчальному процесі* – розв'язування хімічних задач еколого-гуманістичного змісту, який відповідає основним структурним компонентам екологічної культури з їхнім цільовим призначенням [30]; вирішення комплексу завдань, спрямованих на контекстне формування медіа-освітніх умінь та еколого-гуманістичних цінностей школярів, а також підвищення сумарного рівня їхніх компетентностей (хіміко-екологічної, інформаційної, комунікативної, соціальної, психологічної) [31]; формування в школярів поняття про хімічну безпеку як пріоритетний складник хіміко-екологічної компетентності на основі авторської методики роботи за навчальними картками для відпрацювання «знань у дії» [32; 33]; проведення хімічного експерименту екологічного спрямування [34]; використання ігрової технології для навчання вироблення екоетично виважених рішень з хіміко-екологічних проблем [1, с. 276 – 278, 375]; створення психологічно-комфортної атмосфери на заняттях за допомогою спеціальних вправ – „криголамів” (хвилин релаксації), які згуртовують школярів, сприяють формуванню товариськості [35];

– у *позаурочній роботі з хімії* – оновлення позапрограмного змісту шкільної хімічної освіти шляхом його структурування за змістовними хіміко-екологічними концентрами («Хімічні процеси і потоки енергії в екосистемі», «Біосфера та вплив на неї людини», «Хіміко-екологічні аспекти енергетики», «Хімічне забруднення навколишнього середовища та методи його зменшення», «Радіоактивне забруднення навколишнього

середовища», «Проблема утилізації відходів», «Екологія сільського господарства», «Екологія людини») [36, с. 26 – 28]; організація факультативних курсів хіміко-екологічного спрямування навколо означених змістовних центрів, що відображено в програмах «Алфавіт життя» [37] і «Хімія та захист довкілля» [38] для учнів старшої школи, які мають інтегрований характер і орієнтовані на активну експериментальну діяльність; використання дослідницької [1, с. 285 – 289, 382 – 384] та проектно-технологічної [39]; організація й проведення екскурсій (позапрограмних) творчо-дослідницького характеру на засадах принципів політехнізму, медіа-освіти [40]; проведення предметних тижнів, створення й організація роботи шкільного екохімічного товариства з метою формування цінності хіміко-екологічних знань та їх гуманного використання [41];

б) аналізом особливостей удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів, що має здійснюватись у межах її мети, змісту, організаційних форм і методів навчання, суб'єкт-суб'єктних відносин під час педагогічної взаємодії, спрямованих на професійне становлення вчителя-гуманіста [42].

7. Межі застосування концепції представлені:

а) характеристикою об'єктів (контингенту школярів), на яких поширюється дія висунутих концептуальних положень, а також складниками професійної готовності провідних суб'єктів педагогічного процесу (учителів хімії) до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів [23];

б) областями педагогічної дійсності – ціннісною дискредитацією хімічних знань [43], недоліками шкільної хімічної освіти змістовно-процесуального і матеріально-технічного характеру [44, с. 60 – 61];

в) наведеними вище умовами ефективного функціонування й розвитку досліджуваного педагогічного феномену.

Запропонована педагогічна концепція стане в подальшому теоретико-методологічним підґрунтям для розробки нами педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів.

Список використаної літератури

1. Роман С. В. Теоретико-методологічні основи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти : монографія / Сергій Володимирович Роман. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 460 с. **2. Яковлев Е. В.** Педагогическая концепция как результат современного научно-педагогического исследования / Е. В. Яковлев // Педагогическое образование и наука. – М. : МАНПО, 2012. – № 12. – С. 90 – 94. **3. Роман С. В.** Формування еколого-гуманістичних цінностей школярів як педагогічна проблема / С. В. Роман // Соц. педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 2. – С. 22 – 31. **4. Роман С. В.** Дослідження

концептуальних основ формування еколого-гуманістичних цінностей школярів / С. В. Роман // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 2(68). – С. 9 – 13. **5. Роман С. В.** Аналіз наукових підходів до формування еколого-гуманістичних цінностей школярів [Електронний ресурс] / С. В. Роман // Наук. вісн. Донбасу : Сер. «Педагогічні науки». – 2013. – № 2(22). – Режим доступу до журн. : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13rsvets.pdf>. **6. Роман С. В.** Аналіз наукових підходів до формування ціннісних орієнтацій у особистісно-професійній підготовці вчителів / С. В. Роман // Вісн. Черкас. ун-ту : Сер. „Педагогічні науки”. – 2013. – Вип. 23(276). – С. 88 – 92. **7. Роман Сергій.** Соціально-філософські основи формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі шкільної хімічної освіти / Сергій Роман // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту : Сер. «Педагогіка. Соціальна робота». – 2013. – Вип. 26. – С. 187 – 191. **8. Роман С. В.** Парадигмальний підхід до формування еколого-гуманістичних цінностей школярів / С. В. Роман // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка ; гол. ред. Каньоса П. С. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2013. – Вип. 13. – С. 131 – 136. **9. Роман С. В.** Психолого-педагогічні основи формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі шкільної хімічної освіти / С. В. Роман // Наук. праці : наук.-метод. журн. – Вип. 197. – Т. 209. Педагогіка. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2012. – С. 93 – 101. **10. Роман С. В.** Становлення суб'єктивного відношення школярів до природи у психолого-педагогічному контексті формування еколого-гуманістичних цінностей / С. В. Роман // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – № 4(30). – С. 382 – 392. **11. Роман Сергій** Концептуальні основи педагогічної аксіології в контексті шкільної хімічної освіти / Сергій Роман // Наук. зап. – Вип. 121 (I). – Сер. : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 83 – 88. **12. Роман С. В.** Сутність поняття «еколого-гуманістичні цінності» в структурі шкільної хімічної освіти / С. В. Роман // Education and Pedagogical Sciences (Освіта та пед. наука). – 2013. – № 2(157). – С. 5 – 13. **13. Роман Сергій** Формування хіміко-екологічної компетентності школярів у контексті гуманізації освіти / Сергій Роман // Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця (НПК-2012) : матеріали III міжвуз. наук.-практ. конф. (5 – 6 груд. 2012 р.). – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. – С. 77 – 78. **14. Роман С. В.** Науково-теоретичні основи побудови педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти [Електронний ресурс] / С. В. Роман // Наук. вісн. Донбасу : Сер. „Педагогічні науки”. – 2013. – № 1(21). – Режим доступу до журн. : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13rsvsho.pdf>. **15. Роман С. В.** Гуманістичні цінності в структурі шкільної хімічної освіти / С. В. Роман // Вісн. Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 4(70). –

С. 36 – 44. **16. Роман С. В.** Экологические ценности в структуре школьного химического образования / С. В. Роман // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та : Сер. «Естественные науки» : [раздел IV. Методика преподавания биологии, географии и экологии]. – 2013. – № 3. – С. 146 – 151. **17. Дерябо С. Д.** Антропоморфизация природных объектов / С. Д. Дерябо // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 61 – 69. **18. Гнилуша Н.** Екологічна освіта – складова культури майбутнього вчителя / Ніна Гнилуша // Рідна школа. – 1999. – № 7 – 8. – С. 40 – 42. **19. Ильина Т. А.** Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 72 с. **20. Роман С. В.** Характеристика мети як системоутворюючого компонента педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти / С. В. Роман // Вісн. Черкас. ун-ту : Сер. «Педагогічні науки». – 2013. – Вип. 30(283). – С. 91 – 97. **21. Роман С. В.** Зміст як компонент педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти / С. В. Роман // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2013. – № 23(282). – Ч. II. – С. 173 – 190. **22. Роман С. В.** Педагогічна технологія як компонент педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти / С. В. Роман // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка ; гол. ред. Каньоса П. С. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2013. – Вип. 15. – С. 196 – 200. **23. Роман С. В.** Об'єкт, суб'єкт і соціоприродне середовище як компоненти педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти [Електронний ресурс] / С. В. Роман // Наук. вісн. Донбасу : Сер. «Педагогічні науки». – 2013. – № 4(24). – Режим доступу до журн. : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN24/13rsvsho.pdf>. **24. Роман С. В.** Система цінностей сучасної шкільної хімічної освіти в контексті методології педагогічної аксіології / С. В. Роман // Освіта і наука в Україні : матеріали Всеукр. наук. конф. (21 – 22 черв. 2013 р.) / наук. ред. О. Ю. Висоцький. – Д. : Роял Принт, 2013. – Ч. I. – С. 88 – 90. **25. Роман С. В.** Концепція інтеграції аксіологічного й системного підходів для формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти / С. В. Роман // Education and Pedagogical Sciences (Освіта та пед. наука). – 2013. – № 4(159). – С. 18 – 26. **26. Роман С. В.** Применение системного подхода к формированию эколого-гуманистических ценностей в процессе школьного химического образования / С. В. Роман // Вестн. Казах. нац. ун-та : Сер. «Педагогические науки». – 2013. – № 2(39). – С. 16 – 22. **27. Роман С. В.** Формирование эколого-гуманистических ценностей школьников в процессе изучения химии на основе принципа историзма / С. В. Роман // Аксиологический подход в образовании: теория и практика : междунар. сб. науч. тр. / под общ. ред. М. И. Лукьяновой, Е. А. Лодатко. – Черкасы – Ульяновск : УИПКПРО, 2013. – С. 402 – 408.

28. Роман С. В. Використання принципу регіональності для формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти / С. В. Роман // Наукові пошуки географічної громадськості: минуле, сьогодення, майбуття : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., присвяченої 75-річчю утворення Луганської області (8 – 10 жовт. 2013 р.) / відп. ред. Ю. О. Кисельов. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – С. 293 – 298. **29. Роман Сергій.** Реалізація вчителем хімії принципу гуманітаризації при формуванні еколого-гуманістичних цінностей школярів / Сергій Роман // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 6(135). – С. 53 – 55. **30. Роман С. В.** Задачи эколого-гуманистического содержания в школьном курсе химии / С. В. Роман // Вестн. Казах. нац. ун-та : Сер. «Педагогические науки». – 2013. – № 1(38). – С. 94 – 101. **31. Роман С. В.** Контекстне формування медіаосвітніх умінь і еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі шкільної хімічної освіти / С. В. Роман // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2013. – № 13(272). – Ч. I. – С. 141 – 147. **32. Роман С. В.** Формування культури здоров'я в учнів старшої школи в процесі вивчення органічної хімії / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2007. – № 2(121). – С. 26 – 32. **33. Роман С. В.** Формування в учнів поняття про хімічну безпеку як невід'ємну складову екологічної компетентності в процесі вивчення неорганічної хімії / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2009. – № 6(137). – С. 13 – 23. **34. Роман С. В.** Хімічний експеримент як специфічний метод формування еколого-гуманістичних цінностей школярів / С. В. Роман // Science and Education a New Dimension. – Budapest, 2013. – Vol. 9 : Pedagogy and Psychology. – P. 126 – 130. **35. Роман С. В.** Використання „криголамів” (хвилин релаксації) для формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів / С. В. Роман // Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (15 жовт. 2013 р.) / гол. ред. В. В. Корнєшук. – О. : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – С. 140 – 142. **36. Об экологической составляющей химического образования / Е. В. Ефимова, Л. В. Чупанова, Л. Г. Наумова, Б. М. Миркин // Химия в школе. – 2003. – № 9. – С. 25 – 29. **37. Роман С. В.** Алфавіт життя: методичні матеріали до спецкурсу для учнів старшої школи / С. В. Роман, В. Р. Маслова, С. В. Вовк, З. І. Міквабія // Освіта Донбасу. – 2003. – № 3(98). – С. 60 – 66; 2003. – № 4(99). – С. 54 – 60; 2004. – № 1(102). – С. 49 – 56; 2005. – № 1(108). – С. 50 – 56. **38. Роман С. В.** Програма факультативного курсу «Хімія та захист довкілля» для учнів старшої школи / С. В. Роман, Л. М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2010. – № 2(139). – С. 41 – 49. **39. Роман С. В.** Метод проектів в арсеналі технологій формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти / С. В. Роман // Методика навчання природничих дисциплін у вищій та середній школі (XX Каришинські читання) : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (29 – 30 трав. 2013 р.) / за заг. ред. проф. М. В. Гриньової. – Полтава : Полтав. нац.**

пед. ун-т імені В. Г. Короленка, 2013. – С. 281 – 284. **40. Роман С. В.** Використання аксіологічного потенціалу позапрограмних екскурсій з хімії для формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів / С. В. Роман // Сучасні проблеми природничих наук та методики викладання : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (24 – 25 жовт. 2013 р.) / за заг. ред. І. В. Марисової. – Ніжин : НДУ імені Миколи Гоголя, 2013. – С. 230 – 232. **41. Роман С. В.** Формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у позаурочній роботі з хімії під час проведення предметних тижнів та діяльності шкільного екохімічного товариства / С. В. Роман // Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук : матеріали II Всеукр. наук. конф. (29 – 30 листоп. 2013 р.) / наук. ред. О. Ю. Висоцький. – Д. : Роял Принт, 2013. – Ч. II. – С. 200 – 203. **42. Роман С. В.** Особливості професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів / С. В. Роман // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. : Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України, 2013. – Вип. 78. – С. 171 – 177. **43. Роман С. В.** Хемофобія як наслідок нівелювання цінностей хімічних знань / С. В. Роман // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2012. – № 22(257). – Ч. I. – С. 58 – 63. **44. Роман С. В.** Хімічна безпека як лейтмотив гуманізації сучасної хімічної освіти / С. В. Роман // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2012. – № 19(254). – Ч. III. – С. 56 – 68.

Роман С. В. Педагогічна концепція формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти

Педагогічна концепція формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти становить складну, цілеспрямовану, динамічну систему теоретико-методологічних знань про об'єкт дослідження – формування еколого-гуманістичних цінностей у курсі шкільної хімічної освіти, – і ґрунтується на конкретних методологічних основах. Композиційне викладення концепції представлено у статті такими розділами: передумовами становлення й розвитку проблеми дослідження, понятійно-категоріальним апаратом, теоретико-методологічними основами, ядром концепції, її змістовно-смісловим вираженням, педагогічними умовами ефективного функціонування й розвитку досліджуваного педагогічного феномену та межами застосування концепції.

Ключові слова: педагогічна концепція, формування еколого-гуманістичних цінностей, шкільна хімічна освіта.

Роман С. В. Педагогическая концепция формирования эколого-гуманистических ценностей в процессе школьного химического образования

Педагогическая концепция формирования эколого-гуманистических ценностей в процессе школьного химического образования представляет сложную, целенаправленную, динамическую

систему теоретико-методологічних знань об'єкті дослідження – формування еколого-гуманістических цінностей в курсі шкільного хімічного освіти, – і базується на конкретних методологічних основах. Композиційне викладення концепції представлено в статті такими розділами: передумовками становлення і розвитку проблеми дослідження, понятійно-категоріальний апаратом, теоретико-методологічними основами, ядром концепції, її змістовно-смысловим вираженням, педагогічними умовами ефективного функціонування і розвитку досліджуваного педагогічного феномена і границями застосовності концепції.

Ключевые слова: педагогічна концепція, формування еколого-гуманістических цінностей, шкільне хімічне освітання.

Roman S. V. The pedagogical concept of formation of ecological and humanistic values in the course of school chemical education

The thorough theoretical generalization which is carried out by us and the scientific and methodological solution of an actual problem of formation of ecological and humanistic values in the course of school chemical education by justification and development of theoretical and methodological bases of pedagogical system of formation of the specified values and definition of the perspective directions of its realization allowed to present the received results of scientific pedagogical research in the form of the pedagogical concept of formation of ecological and humanistic values in the course of school chemical education. That is performance of all tasks of research within the solution of the declared problem and covering of their results in our publications at the same time provided substantial filling of this pedagogical concept. Thus, the pedagogical concept of formation of ecological and humanistic values in the course of school chemical education represents difficult, purposeful, dynamic system of theoretical and methodological knowledge of object of research – formation of ecological and humanistic values is aware of school chemical education, – and is based on the concrete methodological bases. The composite statement of this concept is presented in article by such sections: prerequisites of formation and development of a problem of research, conceptual and categorical the device, the theoretical and methodological bases, a concept kernel, its substantial and semantic expression, pedagogical conditions of effective functioning and development of the studied pedagogical phenomenon and limits of applicability of the concept.

Key words: pedagogical concept, formation of ecological and humanistic values, school chemical education.

Стаття надійшла до редакції 27.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З РІЗНИМИ КАТЕГОРІЯМИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

УДК 378.147.091.3

М. О. Андрєєва

НАЛАГОДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВНЗ У ПОДОЛАННІ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

В останні роки спостерігається зростання в соціальній структурі населення країни кількості осіб із ознаками обмеження життєдіяльності й недостатнім рівнем включення в освітнє та соціальне середовища, серед яких люди з обмеженими фізичними можливостями є однією з найбільш численних груп. Створюючи можливості для соціального суспільного і особистісного розвитку молодшої людини з інвалідністю держава не тільки рухається шляхом демократизації, але й готує кваліфіковані кадри для власного майбутнього. Однак вступаючи до вищого навчального закладу молодь з обмеженими можливостями стикається з цілою низкою проблем вирішувати які необхідно в плідній співпраці всіх структурних підрозділів вищу.

Дослідженням ідей щодо включення осіб із вадами здоров'я у суспільство, розроблених в аспекті сприяння їх соціальному розвитку займалися О. Дікова-Фаворська, Є. Клопота, О. Молчан. Вивченню основ соціально-педагогічної діяльності з цією категорією осіб приділяли увагу Н. Грабовенко, І. Макаренко, Н. Мирошніченко, П. Плотникова, Т. Соловйова, С. Тесленко, О. Хорошайло, О. Шароватова, М. Чайковський та ін. Концептуальні основи соціальної інтеграції студентів із особливими потребами до освітнього середовища ВНЗ розробляли Ю. Богінською, П. Таланчуком, А. Шевцовим.

Однак не зважаючи на існуючі ґрунтовні дослідження залишається ціла низка проблем, що посилюються наявністю протиріч між: вимогами, що висуваються сьогодні до соціально успішної молодшої людини, та відсутністю можливостей для осіб з інвалідністю отримати необхідний соціальний досвід шляхом соціальної ексклюзії: наявність середовищних бар'єрів, нетолерантне ставлення оточення, обмеженість міжособистісного спілкування та професійної самореалізації тощо; потребою держави у висококваліфікованих та соціально активних фахівцях та ускладненнями, що виникають у студентів із особливими потребами на шляху здобування якісної вищої освіти, у зв'язку з практично-методичною неготовністю середовища ВНЗ.

Мета даної статті визначити найгостріші проблеми студентської молоді з інвалідністю та окреслити шляхи їх вирішення, через організацію спільної діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу ВНЗ.

Для молодих людей з інвалідністю визначені суперечності розвитку особистості у студентському віці можуть посилюватися під впливом унутрішніх (інтелектуальний рівень, вихованість, характерологічні особливості тощо) і зовнішніх стигматизуючих (економічний, політичний, соціальний тощо) факторів. Вважаємо, що такий фактор як «стан здоров'я» є багатовимірним і не може розцінюватися тільки як внутрішньо-особистісний, а має розглядатися і як соціальний. Через проблеми здоров'я, що призводять до інвалідизації особистості, відбуваються зміни траєкторії психологічного і соціального розвитку людини, що спричиняють маргіналізацію та соціальну ексклюзію [1].

Очевидно, що ефективність вищої освіти для людей із особливими потребами багато в чому залежить від готовності особистості до повноцінного функціонування в суспільстві, здобутті знань, переходу від позиції «споживача» до позиції «творця».

З іншого боку, у період активного формування емоційно-ціннісного ставлення молоді до себе, можливий розвиток соціальних девіацій, таких як: неадекватна самооцінка, нестабільна емоційність, відчуженість, ворожість до однолітків. Унаслідок суперечливості рівня власного домагання й образу «Я» з'являється емоційна напруженість (наприклад, у вигляді тривожності). Висока емоційна вразливість студентів з психофізичними обмеженнями поєднується із сором'язливістю, стриманістю у відкритому, відвертому вираженні почуттів, інколи замкненості, агресії [2]. Нажаль, у сучасному світі існує велика кількість стигматизуючих стереотипів, під впливом яких молода людина з особливими потребами формує помилкову «Я-концепцію» і будує неадекватні стосунки із соціальним середовищем.

Підкреслимо, що для повноцінного навчання студента з особливими потребами у ВНЗ мають значення не самі захворювання, що зумовлюють зміну траєкторії соціального розвитку молоді людини, а ті перешкоди та обмеження, що визначають недоступність для особистості тих чи інших складових соціального досвіду. Такі обмеження можуть бути компенсовані через створення спеціальних умов у середовищі ВНЗ (безбар'єрний доступ до навчання, навчальний та просторовий супровід, забезпечення спеціальним дидактичним матеріалом, використання допоміжних засобів, зменшення обсягу та темпу навчання тощо).

П. Таланчук визначає, що в попередні роки життя в осіб із особливими потребами виникає ціла низка проблем, які в майбутньому студентському житті значно впливають на їх інтеграцію в суспільство, пізнавальну активність, соціальну спроможність, порозуміння й комунікації з оточенням. Через такий попередній досвід та негативні соціальні очікування у студентів можуть виникати прогалини в знаннях, складності з навчанням, знижена працездатність, підвищена втомлюваність та виснажливість, порушення

концентрації уваги; підвищена вразливість до інфекційних захворювань і, у зв'язку з цим, проблеми з відвідуванням занять; низький рівень фізичної підготовки; дефіцит комунікабельності; звичка до невимогливого, поблажливого ставлення, завищені уявлення про свої можливості; низький рівень мотивації досягнення мети, відчуття втрати майбутнього; низький рівень самоактуалізації, нерішучість, переважання інтровертності поведінки; низька самооцінка, нерозвиненість самоконтролю; підвищена тривожність, уразливість, емоційна нестійкість, депресивні стани тощо [3]. Відзначимо, що часто проблеми молодій людині коріняться у помилках сімейного виховання та, оскільки родина продовжує відігравати досить значну роль для молодій людині й у студентському віці, сім'я може виступати в якості чинника, що гальмує розвиток особистості. Серед таких, спричинених невірним сімейним вихованням проблем, можна виділити: несамостійність студента, зумовлена гіперопікуванням у сім'ї; тривожність, конфліктність, у зв'язку з порушенням порозуміння з батьками; настанова молодій людині на пасивне існування, у зв'язку із запереченням батьками можливості повноцінного соціального розвитку їх дитини.

Зважаючи на те, що у ВНЗ розвиток вирішення соціально-педагогічних проблем студентів з особливими потребами відбувається в межах навчально-виховного процесу, то цілком закономірним є те, що суб'єктами цього процесу виступають соціальний педагог, куратор академічної групи (на якого покладається відповідальність за забезпечення соціальної адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ, виховна робота, організаційна та ін.), викладачі (нерозривність процесу навчання і виховання передбачає роботу зі студентами на аудиторних заняттях під час вивчення фахових дисциплін), корекційний педагог (залучення таких спеціалістів є епізодичним у випадках, коли студент потребує корекційної допомоги або для підвищення рівня знань викладацького складу з питань організації роботи зі студентами з різним рівнем розвитку здоров'я), психологи, тьютори, батьки, представники громадських організацій та ін.

Функції основних суб'єктів допомоги студентам з особливими потребами у подоланні соціально-педагогічних проблем в умовах ВНЗ ми визначаємо наступні:

1. Соціальний педагог: організація спільної діяльності студентів зі звичайним розвитком та студентів з особливими потребами у навчально-виховному процесі, вплив на зміст дозвілля, допомога у працевлаштуванні та адаптації випускників з інвалідністю; вивчення ознак, які характеризують стан розвитку молодій людині, зокрема, студента з особливими потребами, групи, мікросередовища; приведення у дію механізмів попередження і подолання негативних впливів на студентів, зокрема, студентів із інвалідністю, організація соціально-терапевтичної допомоги молодим людям із інвалідністю та їх сім'ям, забезпечення захисту їх прав у суспільстві, корекція міжособистісних відносин у групі; організація обміну інформацією з питань розвитку соціальної

компетентності студентів із інвалідністю, залучення добровільних помічників до створення безбар'єрного середовища; забезпечення у навчально-виховному процесі принципів громадянської рівності, контроль за дотриманням прав молодих людей, незалежно від стану здоров'я та можливостей розвитку, використання правових норм для захисту прав та інтересів молоді з інвалідністю та їх родин; консультування та корекція міжособистісних відносин студентів в умовах групи, сприяння подоланню психологічних труднощів, що можуть виникнути у молодих людей у процесі адаптації до освітнього середовища ВНЗ.

2. Куратор академічної групи: забезпечення соціальної адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ, вивчення особливостей розвитку студентів з інвалідністю, нозологій їх захворювань; визначення перспективи розвитку колективу і шляхів компенсації дефекту студента груповою взаємодією; контроль діяльності студентів академічної групи на засадах демократичності; організація позааудиторної діяльності, яка відіграє особливо важливе значення у процесі розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами.

3. Психолог: психологічний супровід осіб з особливими потребами у навчально-виховному процесі ВНЗ; діагностика психологічного стану студентів, виявлення наявних або латентних особистісних проблем молоді людини.

4. Корекційний педагог: індивідуальна робота зі студентом, який потребує корекційної допомоги; підвищення рівня знань викладацького складу з питань організації роботи зі студентами з різним рівнем розвитку здоров'я.

5. Викладачі: підвищення кваліфікації у питаннях навчально-виховної роботи з інтегрованою студентською групою; робота зі студентами з розвитку соціальної компетентності на аудиторних заняттях під час вивчення фахових дисциплін.

Підкреслимо, що сьогодні, коли у більшості вищих навчальних закладів України ще немає фахівця – соціального педагога, значна кількість функцій, пов'язаних із упровадження інтегрованого навчання виконується кураторами академічних груп. Так, на куратора покладається відповідальність за формування студентського колективу, що в умовах інтегрованого навчання має певні особливості та складності. Куратор має враховувати особливості розвитку студентів з інвалідністю, нозологій їх захворювань, визначати перспективи розвитку колективу й шляхи компенсації дефекту студента груповою взаємодією. Контроль, що повинен здійснювати куратор, відбувається не тільки на аудиторних заняттях, але й позааудиторній діяльності, яка відіграє особливо важливе значення в процесі розвитку соціальної компетентності студентів із особливими потребами.

Отже, необхідність вирішення соціально-педагогічних проблем зумовлює потребу у налагодженні взаємодії між суб'єктами виховання у ВНЗ. При чому, подолання проблем студентської молоді з інвалідністю

має бути важливим завданням соціально-педагогічної діяльності ВНЗ. Відбуватись це має шляхом розвитку про соціальних якостей студентів із особливими потребами, соціальне виховання студентської молоді, організоване фахівцями соціально-педагогічної сфери, за умови впровадження посади соціального педагога у вищій школі як логічного продовження загальнодержавної системи соціального виховання в цілому.

Список використаної літератури

1. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія і технологія: монографія / О. І. Рассказова. – Х.: ФОП Шейніна О. В., 2012. – 468 с. **2. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології : монографія / А. Г. Шевцов. – К.: «МП Леся», 2009. – 484 с. **3. Таланчук П. М.** Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. / П. М. Таланчук, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна. – К.: Соцінформ, 2004. – 128 с.

Андрєєва М. О. Налагодження взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу ВНЗ у подоланні соціально-педагогічних проблем студентів з особливими потребами

У статті на основі аналізу наукових робіт характеризуються соціально-педагогічні проблеми, що виникають у студентської молоді з особливими потребами під час навчання у вищому навчальному закладі, аналізуються причини виникнення цих проблем. Визначаються функції основних суб'єктів навчально-виховного процесу у подоланні соціально педагогічних проблем студентів: соціального педагога, психолога, куратора академічної групи, колекційного педагога, викладачів. Виокремлюється роль соціального педагога у процесі соціального виховання молоді з особливими потребами і наголошується у необхідності упровадження цієї посади у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: студенти з особливими потребами, толерантність, ексклюзія, суб'єкти навчально-виховного процесу.

Андреева М. А. Взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса ВУЗа в преодолении социально-педагогических проблем студентов с особыми потребностями

В статье на основе анализа научных работ характеризуются социально-педагогические проблемы, возникающие у студенческой молодежи с особыми потребностями во время обучения в высшем учебном заведении, анализируются причины возникновения этих проблем. Определяются функции основных субъектов учебно-воспитательного процесса в преодолении социально педагогических проблем студентов: социального педагога, психолога, куратора академической группы, коллекционного педагога, преподавателей. Выделяется роль социального педагога в процессе социального

воспитания молодежи с особыми потребностями и подчеркивается необходимость введения этой должности в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: студенты с особыми потребностями, толерантность, эксклюзия, субъекты учебно-воспитательного процесса.

Andreeva M. Establishing between subjects of the educational process universities in addressing the social and educational problems students with special needs

On the basis of analysis of scientific works are characterized by social and educational problems of young students with special needs during learning in higher education, analyzes the causes of these problems. Defines the functions of the main subjects of the educational process in overcoming social and pedagogical problems of students: social educator, psychologist, curator of the academic group, the collection of the teacher, teachers. Emphasizes the role of the social teacher in the process of social education of young people with special needs and stresses the need for the introduction of the positions in higher education.

It is noted that the effectiveness of higher education for people with disabilities is largely dependent on the willingness of the individual to the proper functioning of society, the acquisition of knowledge, the transition from the position of "consumer" to position "creator".

Especially emphasizes the importance of focusing not on the defects of a young person with a disability, and how it can compensate for them. It is noted that the problem is often a young person with a disability lie in the mistakes of family education, because the family continues to play a very important role for humans and a student.

Key words: students with special needs, tolerance, exclusion, the subjects of the educational process.

Стаття надійшла до редакції 30.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Рассказова О. І.

УДК 376(043)

І. О. Григор'єва

**ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВЧИНКУ РОЗУМОВО
ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ**

Проблема морального виховання особистості – предмет багатьох психолого-педагогічних (І. Бех, Л. Виготський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Рубінштейн,) та філософсько-етичних (Е. Кант, Ф. Ніцше, Сократ) досліджень.

Виховання цілісної особистості, яка здатна на усвідомлений і відповідальний вчинок у різних життєвих умовах є також однією з провідних проблем корекційної педагогіки. Моральний вчинок, що відповідає моральній вимозі – показник моральної вихованості особистості і є передумовою її ефективної взаємодії в суспільстві. Моральні вчинки є результатом достатнього рівня усвідомленості людиною явищ дійсності та сформованості в неї індивідуальної етики [1; с. 6].

Особливості психофізичного розвитку розумово відсталих підлітків спричиняють те, що їх поведінка не є соціально нормативною, а процес соціалізації відбувається повільно та з ускладненнями, отже моральне виховання розумово відсталого підлітка потребує спеціально організованої корекційно-виховної роботи (І. Бех, Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Синьов, Г. Савіцька, О. Хохліна) [4; 5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити теоретичне узагальнення щодо поетапного формування здатності розумово відсталих підлітків до здійснення морального вчинку. Результати подано у вигляді орієнтовної моделі рис.1.

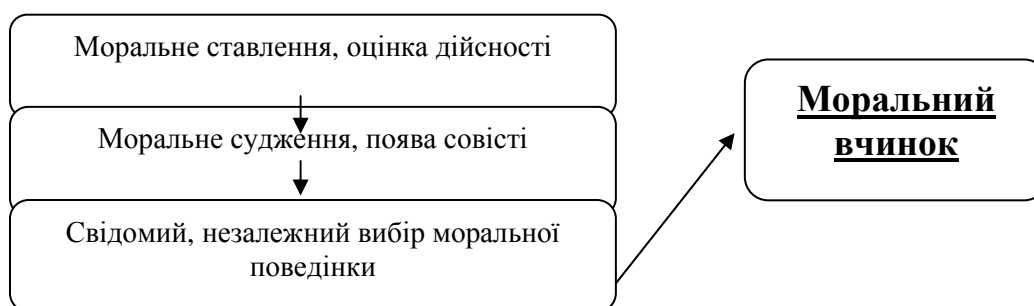


Рис. 1. Модель поетапного формування здатності розумово відсталих підлітків до здійснення морального вчинку

Згідно моделі Рис.1, здійсненню розумово відсталими підлітками морального вчинку передують формування емоційного фону дії – мотиву вчинку (емоційне ставлення до дії, бажання виконувати ту чи іншу дію); винесення усвідомленого морального судження (наявність незалежного внутрішнього оцінювання події, сумління) та свідомий вибір моральної поведінки (реалізація сформованих моральних суджень у безпосередній діяльності та спілкуванні). Проходження усіх етапів створює можливість здійснення морального вчинку.

Для виявлення особливостей морального вчинку розумово відсталих підлітків було проведено дослідження на базі Комунального закладу «Луганської середньої загальноосвітньої школи I – III ступенів №45» (КЗЛЗОШ №45). У ньому брали участь 25 підлітків 7 – 9-х класів допоміжної школи. За сучасною міжнародною класифікацією (МКХ – 10) в учнів діагностовано легку розумову відсталість (F – 70).

Мета дослідження: експериментально перевірити орієнтовну модель поетапного формування здатності розумово відсталих учнів до морального вчинку.

Дослідження проводилось у декілька етапів:

I. Аналіз і систематизація наукових даних, які розкривають питання морального вчинку розумово відсталих підлітків.

II. Проведення емпіричного дослідження:

1. Оцінка моральності вчинків розумово відсталих підлітків у ситуації вільного вибору за допомогою методики «Програшна лотерея» (М.Т.Бурке – Бельтран) [3, с. 374];

2. Оцінка морального ставлення розумово відсталих підлітків за допомогою методики «Сюжетні картинки» (Р. Калініна) [2, с. 116];

3. Оцінка усвідомленості моральних норм розумово відсталими підлітками за допомогою методики «Закінчи історію» (Р. Калініна) [2, с. 114].

III. Наукове обґрунтування педагогічних умов оптимізації процесу розвитку здатності до морального вчинку розумово відсталих підлітків.

Розглянемо детальніше кожен з етапів дослідження:

I. На першому етапі було сформульовано припущення: згідно моделі Рис. 1, здатність розумово відсталих підлітків до морального вчинку у різних учнів формується нерівномірно, отже, можна умовно диференціювати підлітків за наявністю у них здатностей, характерних до вищеназваних етапів. Такий розподіл учнів має створити умови для реалізації диференційованого підходу до морального виховання з метою підвищення його ефективності.

Таблиця 1

Етапи формування здатності розумово відсталих підлітків до морального вчинку та механізм їх виникнення

Етап	Механізм	Здатність
1	Оцінка дійсності згідно моделі раціонального обґрунтування (вибір зразка наслідування) створює основу мотиву поведінки	Моральне ставлення
2	Усвідомлена, незалежна оцінка дійсності, поява совісті	Моральне судження
3	Свідомий незалежний вибір моральної поведінки, безпосередній прояв наявності та стійкості моральних суджень. Основа індивідуальної етики людини	Моральний вибір поведінки

Проведення дослідження передбачало виявити учнів, розвиток здатності яких до морального вчинку знаходиться на кожному з етапів розвитку та перевірити припущення про те, що *сформованість більш складної здатності передбачає сформованість попередніх.*

II. Проведення емпіричного дослідження:

1. Дослідження поведінки розумово відсталих підлітків у ситуації дозвільного вибору проводилось виходячи з концептуального положення

про *моральний вчинок* – як *свідому дію, що відповідає моральній вимозі*. Такі характеристики морального вчинку зумовили вибір методики «Програшна лотерея» (М. Бурке-Бельтран). Методика дозволяє дослідити вчинок, що відповідає вищезазначеним характеристикам через наступні особливості методики: свідомість вибору моделі поведінки під час здійснення вчинку (дорослий не впливає на поведінку учня – це дозволяє уникнути соціально схвалюваних відповідей і реакцій, таким чином учень свідомо обирає поведінку згідно із моральним судженням); відповідність моральній вимозі (у даному випадку моральній вимозі відповідатиме правдива поведінка).

За результатами можна виявити учнів, які мають здатність до свідомого вибору поведінки (3-й рівень розвитку здатності учнів до морального вчинку).

2. Дослідження стану сформованості моральних суджень у розумово відсталих учнів проводилось з використанням методики «Закінчи історію» (Р. Калініна), яка дозволяє діагностувати усвідомлення підлітками моральних норм. Дослідження проводилось індивідуально з кожним учнем. Йому пропонується закінчити 4 історії. Усі відповіді фіксувалися у протоколі, результати переводилися у бали. Використання даної методики було зумовлене можливістю відстежити хід роздумів кожного учня стосовно моральної норми, що дозволяє визначати наявність *усвідомленого судження* щодо неї.

В учнів, усвідомлення якими моральних норм буде оцінено відповідно в 3 бали та менше (за методикою Р. Калініної), згідно моделі Рис. 1 не мають сформованої здатності до свідомого вибору поведінки та до усвідомленого судження.

3. Дослідження морального ставлення розумово відсталих підлітків до моральних норм відбувалось за допомогою методики «Сюжетні картинки» (Р. Калініна).

Методика дозволяє визначити емоційне ставлення учнів до моральних норм. Використання даної методики було зумовлене тим, що емоційне ставлення людини до моральних норм пов'язане з обраною попередньо моделлю *обґрунтування поведінки* (вибір зразка поведінки за принципом емоційного прийняття), отже дозволяє дослідити особливості морального ставлення розумово відсталих підлітків до моральних норм.

Відповідно до розробленої моделі поетапного формування здатності до морального вчинку розумово відсталими підлітками, розвиток яких відповідає 1-му рівню можна вважати тих, які отримали 3 та 4 бали. В цієї категорії учнів виявилась сформованою адекватна система оцінки моральних норм, їх емоційне ставлення є позитивним до моральних вчинків, отже вибір зразка поведінки відбувся з емоційним прийняттям загальних норм моралі

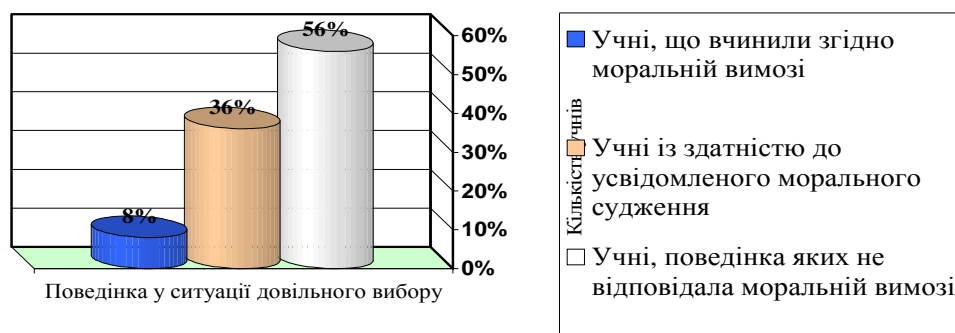
III. Наукове обґрунтування педагогічних умов оптимізації процесу розвитку здатності до морального вчинку розумово відсталих підлітків.

Формування здатності розумово відсталих підлітків до морального вчинку на кожному з етапів має свої особливості. Визначення механізму та етапів формування здатності до морального вчинку має дозволити підвищити ефективність відбору дієвих засобів морального виховання на кожному з етапів.

За результатами дослідження було отримано наступні результати:

1. Було отримано дані, щодо кількості учнів, які здійснюють моральний вчинок (свідома дія, що відповідає моральній вимозі), тих, хто має потенціал до здійснення моральних вчинків (наявність усвідомлених моральних суджень у вигляді сумління) та тих, хто має низьку здатність до моральних вчинків. Для отримання даних було проведено діагностику поведінки учнів у ситуації довільного вибору за допомогою методики «Програшна лотерея» (М. Бурке-Бельтран).

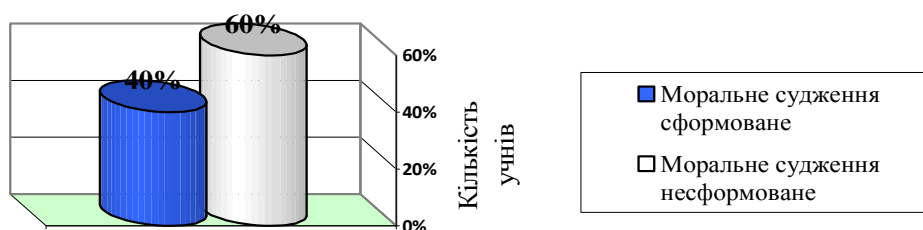
Результати подано у вигляді діаграми:



Діаграма 1 Результати дослідження за методикою «Програшна лотерея» (М. Бурке-Бельтран)

Як бачимо з діаграми 1, отримані дані підтвердили результати попереднього теоретичного аналізу щодо обмеженої здатності розумово відсталих підлітків до моральних вчинків (у 92% учнів вчинок не відповідав моральній вимозі) та дозволили додатково виокремити групу учнів із здатністю до усвідомленого морального судження (у вигляді сумління), яка складає 36% розумово відсталих підлітків, які брали участь у дослідженні. Згідно, моделі Рис. 1, докори сумління є показником 2 рівня розвитку – здатності до усвідомленого судження. Перевіримо це припущення експериментально. Для цього визначимо сформованість моральних суджень.

2. Результати, отримані за методикою «Закінчи речення» (Р. Калініна):

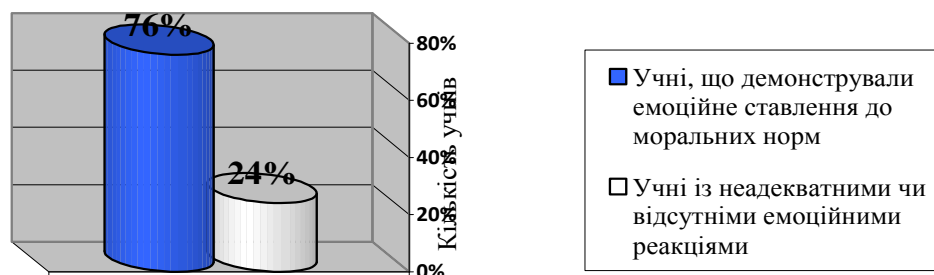


Діаграма 2. Результати дослідження сформованості моральних суджень за методикою «Закінчи речення» (Р. Калініна)

За результатами діаграми 2, учні, відповіді яких було оцінено як такі, що відповідають 2-ому рівню здатності до морального вчинку, називали моральну норму, оцінювали її пояснювали причини своєї оцінки.

Учні, які проявили ознаки докорів сумління показали наявність усвідомленості моральних норм, що підтверджує припущення щодо поетапного формування здатності до морального вчинку розумово відсталих підлітків, а саме що сформованість більш складної здатності до морального вчинку передбачає сформованість попередніх. Отже, формування здатності до морального вчинку відбувається за принципом концентризму: засвоєння учнями менш складних здатностей стає основою засвоєння більш складних.

3. За розробленою моделлю однією з перших ланок формування здатності до морального вчинку є наявність емоційного ставлення учнів до моральних норм. Для оцінки загальної моральної спрямованості, ставлення учнів до моральних норм було використано методику «Сюжетні картинки» (Р. Калініна). Результати подано в діаграмі 3.



Діаграма 3 Результати дослідження моральної спрямованості за методикою «Сюжетні картинки» (Р.Калініна)

Для перевірки розробленої моделі поетапного формування морального вчинку розумово відсталих підлітків нами було зроблено кількісно-якісний аналіз за методиками «Програшна лотерея», «Закінчи історію» та «Сюжетні картинки».

Підлітки, в яких був сформований свідомий вибір поведінки мали сформовані також і нижчі за ієрархією здібності (свідоме моральне судження та моральне ставлення).

Формування здатності до морального вчинку відбувається за результатом формування менш складних здатностей: морального ставлення, морального судження, свідомого вибору поведінки, які співвідносяться за принципом *концентризму*, тобто більш складні базуються на менш складних і містять їх в своїй основі.

Таким чином, теоретична модель поетапного формування здатності розумово відсталих підлітків до морального вчинку отримала підтвердження на практиці, отже, сформованість більш складної здатності передбачає сформованість попередніх.

Вважаємо доцільним корекційно-виховну роботу із розумово відсталими учнями проводити диференційовано в залежності від того на якому рівні розвитку знаходиться їх здатність до морального вчинку. До кожної групи необхідно підбирати відповідні засоби морального виховання:

1 група – підлітки зі сформованим моральним ставленням. Необхідна робота щодо розвитку моральних суджень, спираючись на сформованість емоційного ставлення. Заняття мають носити емоційно забарвлений характер та демонструвати для учнів позитивні зразки моральної поведінки для формування у них еталону для наслідування. Заняття з формування здатності до морального вчинку бажано проводити індивідуально.

2 група – підлітки зі сформованим моральним судженням. Необхідна робота щодо розвитку здатності до керівництва своєю діяльністю, своєю поведінкою, можливе впровадження психокорекційної роботи щодо розвитку вміння контролювати емоційні сплески. З цією групою учнів заняття можна проводити у групі, тому що сформованість здатності учнів до усвідомленого судження активізує виховний потенціал *механізму соціальної координації* дій учасників спільної діяльності. Доцільно використовувати весь спектр психокорекційних вправ з розвитку взаєморозуміння, емпатії, вміння домовлятися, поступатися одне одному.

3 група – підлітки зі сформованою свідомою поведінкою. Ця група найменша за кількістю. З такими учнями вважаємо доцільним проводити заняття, щодо розширення та поглиблення знань моральних норм, тренувати їх здатність до моральних суджень та можливість демонструвати моральну поведінку у нових ситуаціях тобто переносити набуті знання в практичну діяльність. Для занять з цією групою учнів вважаємо доцільним використовувати групові методи роботи.

Таким чином виходячи з вищезазначеного можна зробити наступні **висновки:**

Моральний вчинок розумово відсталих підлітків має 2 критерії: свідомість здійснюваного вчинку та його відповідність моральній вимозі. Здатність учнів з порушеннями інтелекту до морального вчинку за результатами виявилась обмеженою (у 92% учнів вчинки не відповідають моральній вимозі) та виходячи з моделі поетапного формування здатності до морального вчинку учнів умовно можна розподілити на 3 групи: 1 – зі сформованим моральним ставленням (оцінкою); 2 – зі сформованим моральним судженням (у вигляді сумління); 3 – зі здатністю до свідомого вибору поведінки. До кожної з груп учнів необхідно здійснювати добір принципів та засобів роботи для підвищення ефективності корекційно – виховного процесу.

Результати теоретичного та емпіричного дослідження дозволили розробити та емпірично перевірити модель поетапного формування здатності розумово відсталих підлітків до морального вчинку. Модель передбачає наявність трьох етапів на яких: формується моральне ставлення розумово відсталих учнів до моральних норм (1 етап); моральне судження (2 етап), здатність до свідомого вибору моделі поведінки (3 етап). Розвиток на кожному наступному етапі відбувається послідовно, спираючись на новоутворення попереднього. Результатом набуття вмій та навичок по кожному з етапів є підвищення рівня здатності розумово відсталих підлітків до морального вчинку.

Список використаної літератури

- 1. Гусейнов А. А.** Социальная природа нравственности / Абдусалам Абдулкеримович Гусейнов. – М. : МГУ, 1974. – 157 с.
- 2. Калинина Р. Р.** Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения. – 2-е изд., доп. и перераб. / Р. Р. Калинина. – СПб. : Речь, 2002. – 158 с.
- 3. Петровский А. В.** Психология : словарь в 6 т. / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Политиздат, Т. 3. – 1990. – 494 с.
- 4. Рубинштейн С. Я.** Психология умственно отсталого школьника / Сусанна Яковлевна Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
- 5. Синьов В. М.** Психология розумово відсталої дитини: Підручник / Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П.. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
- 6. Этика** / [Мишаткина Т. В., Бражникова З. В., Мушинский Н. И. и др.] ; под ред. Т. В. Мишаткиной, Я. С. Яскевич. – Мн. : Новое знание, 1997. – 494 с.

Григор'єва І. О. Особливості морального вчинку розумово відсталих підлітків

У статті розглядається проблема розвитку здатності розумово відсталих підлітків до морального вчинку. Аналізуються критерії морального вчинку, його зв'язок з рівнем усвідомлення підлітком явищ дійсності. Визначено етапи засвоєння розумово відсталими підлітками моральних норм від вибору взірця поведінки до здійснення свідомого морального вчинку. Результати теоретичного та емпіричного

дослідження подано у вигляді моделі, окремі елементи якої співвідносяться за принципом концентризму.

Ключові слова: моральне виховання, розумово відсталий підліток, усвідомлена моральність.

Григорьева И. А. Особенности нравственного поступка умственно отсталых подростков

В статье рассматривается проблема развития способности умственно отсталых подростков к нравственному поступку. Анализируются критерии нравственного поступка, его связь с осознанием подростком явлений действительности. Определены этапы усвоения умственно отсталыми подростками нравственных норм от отбора образца поведения до совершения осознанного нравственного поступка. Результаты теоретического и эмпирического исследования представлены в виде модели, отдельные элементы которой соотносятся по принципу концентризма.

Ключевые слова: нравственное воспитание, умственно отсталый подросток, осознанная нравственность.

Grigorieva I. A. The moral act features of mentally retarded teenagers

The article considers the problem of developing the capacity for moral behavior in mentally retarded teenagers. The article analyzes the criteria of moral action, its connection with the phenomenon of reality in the awareness of a teenager. It defines the stages of moral norms assimilation in mentally retarded teenagers from selection of sample behavior to committing a conscious moral action. The results of theoretical and empirical research are presented in the form of models, some elements of which relate to the principle of koncentrizm.

Key words: moral education, a mentally retarded teenager, conscious morality.

Стаття надійшла до редакції 21.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 377.36

В. Б. Коростельова

ФУНКЦІЇ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ТЕХНІКУМУ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ

Сьогодні актуальною є проблема зростання адиктивної поведінки серед молоді. Дана проблема передусім є педагогічною проблемою, бо

пов'язана з вирішенням певного кола виховних завдань. Особливе місце у розв'язанні цих завдань займає рання профілактика, яка має розпочинатися вже в освітньому закладі. В умовах навчально-виховного середовища технікуму ключовою людиною є класний керівник, який повинен приділяти увагу всьому колективу групи і в той же час особистості студента, допомагати і підтримувати його у саморозвитку, самовихованні, а також поєднувати уміння викладача, соціального педагога, практичного психолога, наставника, старшого товариша, здатного увійти в студентське середовище. Саме тому нагальною для сьогодення проблемою є підготовка класного керівника технікуму до профілактичної роботи щодо адиктивної поведінки серед студентської молоді.

Роль діяльності педагога-вихователя, класного керівника вивчали А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Теоретичним та методичним основам підготовки педагога до класного керівництва присвячені роботи І. Бех, О. Дубасенюк, Л. Міщик, Г. Троцько. Основні вимоги до знань і вмінь класного керівника, проблеми професійної та психолого-педагогічної компетентності вчителів досліджували В. Воронова, М. Лук'янова, А. Маркова, В. Сластьонін. Наукові роботи С. Баранова, Н. Волкової, О. Кірдан, М. Савіна, М. Фіцули, дають можливість визначити та охарактеризувати загальні функції класного керівника. Вивченням проблеми змісту, методів, форм організації виховної роботи займалися М. Болдирєв, В. Оржеховська, М. Рожков. Зміст діяльності класного керівника зі школярами в сучасних умовах описані у працях В. Киричук, Г. Селевко, щодо роботи з батьками вихованців досліджували І. Дружиніна, Р. Капралова, Н. Петров.

На жаль, на сьогоднішній день проблему профілактики адиктивної поведінки підлітків в умовах навчально-виховного середовища технікуму з боку класного керівника висвітлено недостатньо у сучасній соціально-педагогічній науці. Тому метою цієї роботи є теоретичне обґрунтування сутності роботи класного керівника, його роль, завдання та функції в умовах навчально-виховного середовища технікуму щодо профілактики адиктивної поведінки молоді.

Класний керівник групи виконує дуже важливі й відповідальні завдання. Це головна людина у вихованні та розвитку особистості, яка здійснює педагогічну діяльність серед студентів групи, окремими студентами, їхніми батьками; організовує позааудиторну та культурно-масову роботу, сприяє взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання і виховання, самореалізації та розвитку студентів.

Класний керівник – педагог, який постійно спілкується зі студентами, закріпленими за ним, різнобічно впливає на них і водночас працює за предметною системою. Тобто, крім викладання певного предмета, він дбає про об'єднання зусиль викладачів, які працюють у певній групі, координацію їхніх вимог для поліпшення результатів виховної та навчальної роботи зі студентами групи.

Через класного керівника здійснюється виховний вплив колективу на студентів, ефективність якого великою мірою залежить від згуртованості групи, від організації в ньому колективної діяльності. Педагогічне керівництво колективом здійснюється шляхом постановки єдиних вимог, надання допомоги у визначенні головного напрямку роботи колективу, у налагодженні спільної діяльності, у створенні здорової громадської думки. Це керівництво колективом повинно поєднуватися з розвитком самостійності, заохоченням корисної ініціативи та самодіяльності студентів. Майстерність класного керівника полягає в тому, щоб поставити перед колективом захоплюючу мету, виховати прагнення до колективної діяльності, забезпечити необхідні для цього умови.

Саме класний керівник планує і координує всю виховну роботу в групі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів, їх нахилів і інтересів, рівня сформованості студентського колективу, сприяє розвитку самоврядування в групі, створює умови для організації змістовного дозвілля, проводить відповідні заходи щодо профілактики адиктивної поведінки студентської молоді [5, с. 73].

Вплив педагога на студентів складає велику виховну силу, яку неможна нічим замінити. У свій час К. Ушинський стверджував, що особистість вихователя означає все у вихованні, тільки особистість може діяти на розвиток, тільки характером можна сформувавши характер [6, с. 123 – 124].

На наш погляд, діяльність класного керівника студентської групи має більше спрямовуватися на профілактику адиктивної поведінки підлітків, що полягає у прагненні відходу від реальності, пов'язане із зміною свідомості і являє собою серйозною загрозою для фізичного і психічного здоров'я не лише самих адиктів, але й оточуючих. У свою чергу, під профілактикою ми розуміємо комплекс науково-обґрунтованих і своєчасно застосованих форм, методів, засобів виховання, спрямованих на створення оптимальної соціальної ситуації розвитку підлітків, яка сприятиме прояву їх активності в різних видах діяльності та збереженню здоров'я [4].

Вивчення наукової літератури [1; 2; 3; 5], а також результати власного практичного досвіду роботи дають можливість виокремити: первинну профілактику, яка спрямована на попередження проблеми задовго до можливого моменту її виникнення, на створення сприятливих умов розвитку, навчання, виховання, адаптації підлітка до умов навчального закладу; вторинну – що ґрунтується на результатах діагностики соціальної ситуації розвитку конкретного підлітка, і є як індивідуальною, так і колективною в плані корекції системи його життєдіяльності; третинну – що передбачає заходи, які проводяться з підлітками, котрі мають відхилення в поведінці та спрямована на запобігання несприятливих їх наслідків [1, с. 364]. З досвіду роботи, класному керівникові доводиться вирішувати завдання первинної профілактики, які полягають: по-перше, у формуванні і розвитку

колективу студентської групи, по-друге, у створенні сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку кожної окремої особистості, її самоствердження, збереження неповторності та розкриття потенційних здібностей індивіда, по-третє, у формуванні здорового способу життя, моральних цінностей і духовних орієнтирів, четверте, в організації системної роботи із студентами групи через різноманітні методи та форми виховної діяльності.

При розв'язанні завдань виховної роботи в групі класний керівник виконує наступні *функції* [2; 5]: діагностичну, прогностичну, посередницьку, охоронно-захисну, превентивну, організаторську, аналітичну, комунікативну, координаційну, контролюючу.

Вважаємо доцільним розглянути їх більш детально. Важливою є *діагностична функція* класного керівника, яка передбачає вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів групи, їх інтересів, потреб, рівня вихованості, спостереження щодо динаміки самовдосконалення, самонавчання, професійного росту, проведення анкетування, соціометрії тощо.

Прогностична функція є не менш ваговою і полягає у визначенні рівня знань та вмінь на основі вивчення інтересів і потреб студентів і дає змогу передбачити проблеми, які постануть перед класними керівниками в процесі їхньої діяльності.

Суттєве значення має *посередницька функція*, що передбачає встановлення взаємозв'язку та спільної діяльності багатьох громадських, соціальних, державних структур для вирішення питань і проблем студентів.

Наступною немаловажною функцією є *охоронно-захисна*, яка спрямована на організацію роботи з профілактики захворювань, на оволодіння першою медичною допомогою, культурою харчування, санітарно-гігієнічними нормами, основами трудотерапії, сприяння формуванню здорового способу життя.

Значущою також є *превентивна функція*, що дозволяє привести у дію соціально-правові, юридичні, психологічні, соціально-медичні, педагогічні заходи попередження та подолання негативних явищ, організацію відповідної допомоги особам, які її потребують.

Виконання *організаторської функції* забезпечує залучення колективу групи до різних видів виховної діяльності: пізнавальної, суспільно-корисної, художньо-творчої, організації дозвілля, надання необхідної допомоги студентському самоврядуванню, творчим групам тощо.

Планування та організація виховної роботи у студентській групі на підставі врахування міжособистісних стосунків в колективі, мотивів навчальної та пізнавальної діяльності студентів, рівня їх інтелектуального розвитку, індивідуальних особливостей, соціально-побутових умов життя, стану здоров'я, результатів навчання передбачає *аналітична функція*.

Формування позитивних взаємин між студентами, пояснення та аргументування своєї точки зору, уміння та здібності повести за собою, захопити ідеєю забезпечує *комунікативна функція* педагога.

Координаційна функція передбачає спрямування класним керівником виховних зусиль всіх педагогів, батьків та представників громадськості, проведення консультацій, бесід з батьками, надання їм допомоги у вихованні студентів, стимулювання та облік різноманітної діяльності студентів, індивідуальна робота з кожним студентом і колективом в цілому з урахуванням особистих спостережень, ведення документації.

Контроль за успішністю і відвідуванням занять студентів завбачає *контрольна функція* класного керівника.

Отже, ефективна профілактика адиктивної поведінки неповнолітніх можлива, на наш погляд, за умови виконання класним керівником технікуму вищенаведених функцій.

В умовах навчально-виховного середовища технікуму провідна роль належить класному керівнику – наставнику і організатору, вихователю і консультанту для студентів групи.

Успішна діяльність класного керівника можлива за умови чіткого планування виховної роботи в групі, яке допомагає визначити цілісну виховну систему, проектувати розвиток усього колективу групи і окремих його членів, а також систематизувати колективну і індивідуальну виховну роботу. Мистецтво виховання полягає в значній мірі у тому, щоб своєчасно побачити, запобігти й відповідно зменшити ефект негативного у формуванні особистості. Завдання виховної роботи з попередження адиктивної поведінки передбачають виконання класним керівником певних функцій: діагностичної, прогностичної, посередницької, охоронно-захисної, превентивної, організаторської, аналітичної, комунікативної, координаційної, контролюючої.

Список використаної літератури

- 1. Капська А. Й.** Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 488 с.
- 2. Кірдан О. Л.** Виховні функції класного керівника в навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Л. Кірдан. – К., 2002. – 17с.
- 3. Маленкова Л. І.** Педагоги, батьки, діти : метод. посібник для вихователів, класних керівників / Л. І. Маленкова. – М. : Пед. т-во Росії, 2000. – 304с.
- 4. Рожков М. И., Ковальчук М. А.** Профилактика наркомании у подростков. Учебно-методическое пособие / Рожков М.И., Ковальчук М.А. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 144 с.
- 5. Рожков М. И.** Класному керівникові. Учб.-метод. посібн. / за ред. М. І. Рожкова. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 280 с.
- 6. Ушинський К. Д.** Вибрані педагогічні твори : В 2-х т. – Т. 1 / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. – 488 с.

Коростельова В. Б. Функції класного керівника технікуму щодо профілактики адиктивної поведінки

В даній статті розглянуто сутність виховної діяльності класного керівника у технікумі. Обґрунтовується роль особистості класного

керівника та його вплив на формування адиктивної поведінки у молодого покоління. Автором наведені завдання первинної профілактики поведінки неповнолітніх, що відхиляється від загальноприйнятих норм і правил соціуму, і які доводиться вирішувати саме класному керівнику. Також проаналізовано функції, які виконує педагог при роботі зі студентською молоддю в умовах навчально-виховного середовища технікуму, а саме: діагностична, посередницька, охоронно-захисна, превентивна, організаторська, аналітична, комунікативна, координаційна, контролююча.

Ключові слова: класний керівник, функції (діагностична, прогностична, посередницька, охоронно-захисна, превентивна, організаторська, аналітична, комунікативна, координаційна, контролююча).

Коростелёва В. Б. Функции классного руководителя в техникуме по профилактике адиктивного поведения молодежи

В данной статье рассмотрена сущность воспитательной деятельности классного руководителя в техникуме. Обосновывается роль личности классного руководителя и его влияние на формирование адиктивного поведения у молодого поколения. Автором приведены задания первичной профилактики поведения несовершеннолетних, отклоняющееся от общепринятых норм и правил социума, и которые приходится решать именно классному руководителю. Также проанализированы функции, которые выполняет педагог при работе со студенческой молодежью в условиях учебно-воспитательной среды техникума, а именно: диагностическая, прогностическая, посредническая, охранно-защитная, превентивная, организаторская, аналитическая, коммуникативная, координационная, контролирующая.

Ключевые слова: классный руководитель, функции (диагностическая, прогностическая, посредническая, охранно-защитная, превентивная, организаторская, аналитическая, коммуникативная, координационная, контролирующая).

Korosteleva V.B. Functions of class leader of tehnikumu are in relation to prophylaxis of adiktivnoy of behavior of young people

In this article essence of an educate activity of class leader is considered in tehnikumi. The role of personality of class leader and his influence is grounded on forming of adiktivnoy conduct at the young generation. An author is result the task of primary prophylaxis of conduct of minor, that deviates from the generally accepted norms and rules of sociumu, and which it will be to decide exactly a class leader. Functions which are executed by a teacher during work with student young people in the conditions of educational-educate environments of tehnikumu are also analysed, namely: a diagnostic function foresees a study individually psychological features of students, prognostichna – consists in the prediction of possible problems in the

process of activity of class leaders and students, intermediary – foresees establishment of intercommunication between public, social structures and student young people, protectively protective – directed on organization of prophylaxis of diseases and forming of healthy way of life, preventive – foresees warning and overcoming of the negative social phenomena among young people, organizational – provides bringing in of students of group to the different kinds educational-educate to activity, analytical – consists in planning and organization of an educate work, communicative – foresees forming of positive mutual relations, coordinating – directed on individual work with students and collective on the whole, supervisory – foresees control after progress and attendance of employments.

Key words: class leader, functions (diagnostic, prognostichna, intermediary, protectively protective, preventive, organizational, analytical, communicative, co-ordinating, supervisory).

Стаття надійшла до редакції 03.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., доц. Коношенко С. В.

УДК 373.5.015.31:331.54

Н. Л. Отрошенко

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У 20-му виданні Програми розвитку ООН – Доповіді про розвиток людини 2010 «Реальне багатство народів: шлях до розвитку людини» Україна за індексом освіти займає 18-е місце (0,795) та випереджає такі країни як Іспанія (22-е місце, індекс 0,781), Велика Британія (24-е місце, індекс освіти 0,766), Франція (27-е місце; 0,751), Польща (30-е; 0,728), Італія (32-е; 0,706), Білорусь (35-е; 0,683), Португалія (41-е; 0,670), Росія (53-е; 0,631). Індекс освіти у світі – 0,436, тобто Україна його перевищує в 1,8 разів [1, с. 8]. Тобто, інтелектуальний та творчий потенціал у нас є, а в сучасному суспільстві рівень розвитку техніки і технології настільки високі, що неможливо одержати значну перевагу на ринку тільки за їх рахунок. Відповідно, про що ми неодноразовано наголошували у своїх наукових роботах, необхідно залучати могутніший і перспективніший ресурс, яким виступає людина, що володіє величезним потенціалом і має здібність до саморозвитку. Теорія людського капіталу, розроблена американським економістом Р. Беккером, розглядає людський ресурс як основну умову людського зростання. Історичний досвід розвитку людства підтверджує, що в умовах процесу глобалізації світової економіки лідирують нації не тільки з високо розвиненою економікою,

але й в першу чергу, з високим рівнем розвитку власного людського потенціалу.

Сучасні умови, в яких українські молоді громадяни будують свої долі, навіть у порівнянні із старшими поколіннями можна назвати екстремальними. Криза самовизначення у молодіжному середовищі та неможливість самореалізації може мати для держави та українського суспільства незворотні наслідки. Значущість кадрового потенціалу в сучасній економіці можна підтвердити й іншими аналітичними відомостями. Так, наприклад, у статистичних даних В. Іноземцева стверджується, що сьогодні три основних центри післяіндустріального світу (США, Європейський Союз, Японія) створюють понад 62% світового валового продукту, на їхній території починається або закінчується більше 80% світових торговельних потоків, вони забезпечують близько 85% загальносвітового обсягу міжнародних інвестицій. Нарешті, у цих країнах зосереджено майже 97% світового інтелектуального потенціалу, що забезпечує більше 90% виробництва високотехнологічних товарів [2, с. 345].

Окреслені нами вище аналітичні дані, в яких доводиться значущість людини у процесі сучасного виробництва конкурентоспроможних товарів і послуг, свідчать про те, що на відміну від індустріального суспільства, післяіндустріальне (інформаційне) ґрунтується на використанні якісно іншого професійного потенціалу особистості – здатності до генерування нових знань та інформації. Тому на зміну використання у виробництві некваліфікованої робочої сили або величезних матеріальних ресурсів і енергії, які не можуть дати високих результатів, приходять високі технології, які потребують творчих здібностей людини, формування яких займає не одне десятиліття. Саме цією суперечністю і визначається актуальність сучасних теоретичних і методичних досліджень проблеми професійного становлення та розвитку особистості, в яких невід'ємною складовою є її вільне, усвідомлене й обґрунтоване соціально-професійне самовизначення. Тобто, людина на ринку праці в післяіндустріальному суспільстві є активним суб'єктом соціально-професійного самовизначення та саморозвитку, який прагне досягнути вершин професіоналізму – умови власної безпеки життєдіяльності та професійної праці (Розвиток професійної орієнтації в Україні : наук.-допом. бібліогр. покажч [3, с. 19].

Проблематику соціально-психологічної готовності учнів до свідомого вибору професії розглянуто в дослідженнях О. Вітківської, Ю. Гільбуха, М. Гінзбурга, М. Лукашевича, А. Масанова, В. Матвієвського, Л. Мітіної, О. Носкова, Г. Резапкіної, П. Шавира та ін. Праці С. Архипової, О. Безпалько, І. Зверевої, А. Капської, Л. Міщик, С. Савченка, С. Харченка та ін. присвячені теорії й практиці роботи соціального педагога з різних напрямків його професійної діяльності; теоретичні і практичні питання дотрудової соціалізації молоді досліджують О. Балакірева, В. Загривий, В. Кальней, Є. Климов,

Н. Ковальська, Т. Колесник, М. Корольчук, Л. Куліненко, М. Лукашевич, Н. Побірченко, М. Пряжников, Ю. Філіппов. Ми переконані, без ефективної соціально-педагогічної допомоги сучасним старшокласникам складно визначитися із пріоритетами їхнього соціально-професійного самовизначення, а отже, зорієнтуватися на власному саморозвитку як запоруці успішного трудового життя.

Отже, *метою* нашого наукового пошуку є характеристика соціально-педагогічної підтримки професійного самовизначення школярів

Закономірно, що в умовах ринку праці динамічне ринкове середовище не забезпечує сталості сформованих в особистості стратегій самореалізації у конкретній професії та в цілому в різних сферах життя. Тому головний акцент у системі професійної орієнтації зміщується на активність особистості, свободу вибору нею на пряму професійного зростання, суворе дотримання правових та моральних правил ділової активності та, водночас, повну відповідальність за результати і наслідки власної праці й творчої професійної самодіяльності.

Дотрудова стадія процесу соціалізації людини є найбільш актуальною на сьогодні, тому що у процесі трудового виховання молоді відбулися значні зміни та переоцінка цінностей взагалі. Сучасна молодь починає трудове життя у складних соціально-економічних та політичних умовах, коли суспільство не може забезпечити всіх бажаючих роботою відповідно до їхньої освіти й запитів. Разом з тим, молоді люди не завжди мають бажання вступати у трудову діяльність і, перш за все, це, зневіра в майбутньому та відсутність трудової моралі взагалі. Для цього теоретикам та практикам необхідно переосмислити форми й методи соціально-педагогічної роботи з випускниками навчальних закладів, які не мають досвіду трудової діяльності.

У старшокласників відсутній соціальний досвід, який дозволяв би їм адекватно реагувати на виникаючі ситуації, що спонукає їх звертатися до психологічного захисту, який нерідко спотворює реальність, але створює видимість емоційного благополуччя. Це може призвести до дезінтеграції особистості. Не можна не враховувати і те, що у молоді сприйняття реальності доповнюється, трансформується, нерідко спотворюючись, багатобарвним відеорядом, насиченим звуковим супроводом, віртуальними образами комп'ютерних та інших засобів мультимедіа. Щоб знайти оптимальний спосіб поведінки, вибрати варіант адекватного виходу з конфліктного стану, позбутися від стресової ситуації і життєвих труднощів, потрібні зусилля освітніх установ та громадськості, їхня допомога і підтримка, тобто те, що ми називаємо соціально-педагогічним супроводом професійного самовизначення випускників шкіл

Автор концепції «педагогічна підтримка дитини в навчанні» О. Газман під педагогічною підтримкою розуміє процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей, шляхів

подолання перешкод і проблем, що заважають їй зберегти свою людську гідність і самостійно досягнути бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя. Відповідно, соціально-педагогічна підтримка самовизначення школярів – це сукупність науково-методичної і організаційно-педагогічної діяльності педагогічного колективу у взаємодії з соціальними партнерами школи з питань формування освітнього середовища, що сприятиме самовизначенню учнів.

Як зазначають науковці, зміст соціально-педагогічного супроводу підлітка в професійному самовизначенні пов'язано з рішенням наступних завдань: проведення інформаційної роботи; навчання способам прийняття рішень про вибір індивідуального освітнього маршруту; виявлення основних обмежувачів (утруднень, проблем) вибору; визначення готовності до самостійного вибору профілю навчання; визначення реальної проблеми особистісно-професійного самовизначення; вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості; вивчення світу професій; визначення психологічної готовності до особистісно-професійного самовизначення; корекція психологічної готовності до особистісно-професійного самовизначення; корекція вибору.

Для вирішення цих завдань застосовується широкий спектр засобів соціально-педагогічного супроводу старшокласників.

Ми адаптували виділені С. Чистяковою психолого-педагогічні умови, які забезпечують здатність школяра до саморозвитку в майбутній життєвій і професійній кар'єрі, до соціально-профорієнтаційної системи діяльності шкільного соціального педагога:

- організація суб'єктно-суб'єктної (партнерської) взаємодії дорослого (соціального педагога, психолога, учителя) із старшокласником;
- взаємне оволодіння учнями й дорослими як рівноправними суб'єктами стосунків (прийняття один одного як самоцінної особистості) освітніми, культурними (соціальними) і професійними цінностями;
- освіта й розвиток, самовизначення юнаків через співдружність – партнерство, співпрацю, спрямовані на покращення життєдіяльності людей у мікро- й макросоціумі через виконання соціально значимих проектів у галузі освіти, культури, навколишнього середовища тощо.

Для успішного вирішення проблеми підготовки молоді до життєвої й професійної кар'єри центральну увагу в організації профорієнтаційної роботи сучасної школи соціальному педагогові потрібно приділяти розробці технологій пошукової діяльності: дослідницької, дискусійної, моделювальної, проектної, рефлексивної, орієнтованої на систематичне вивчення старшокласником себе як самоцінності, соціального простору (оточення), професійної діяльності, ринку праці й, у цілому, – соціокультурних відносин. В основі таких соціально-педагогічних технологій – формування в старшокласників узагальнювальних умінь

планування, постановки мети, здатність до самоаналізу, прогнозування, прийняття рішення, аналізу проблем і ситуацій, рефлексії. При цьому генеральною лінією є підхід до освіти як до засобу соціальної безпеки, способу виживання в умовах постійного вибору: через пізнання своїх можливостей розвиток здібностей і самореалізація на всіх стадіях та етапах проектування й закріплення життєвого та професійного шляху.

Таким чином, підводячи своєрідний підсумок, стверджуємо, що головними завданнями соціально-професійної орієнтації старшокласників на етапі вибору професії є не лише здійснення своєчасної допомоги й підтримки особистості, але й озброєння її ефективними механізмами самостійного подолання труднощів цього процесу, вироблення відповідального ставлення до свого професійного самовизначення, допомога особистості в становленні повноцінного суб'єкта свого професійного життя. Необхідність вирішення цих завдань обумовлена соціально-економічною нестабільністю в державі, численними змінами в особистому житті кожної людини, індивідуально-психологічними особливостями, а також випадковими обставинами й ірраціональними тенденціями життєдіяльності [4].

Отже, доходимо висновку, що зміст системи діяльності соціального педагога з профорієнтації реалізується через соціально-педагогічний супровід та підтримку процесу професійного самовизначення старшокласників. Провідною діяльністю, у контексті якої формуються й розвиваються інтегральні якості успішної особистості, вважаємо конструктивне спілкування й взаємодію, які відбуваються в різноманітних, значимих для партнерів, видах діяльності. Ними можуть бути тренінгові заняття, психологічні практикуми, конференції тощо. Це може бути й звичайний урок, але соціальному педагогові необхідно провести відповідну роботу з учителями.

Знання індивідуальної динаміки та ходу процесу професійного становлення й розвитку кожного конкретного учня, усвідомлення кожним власних особистісних особливостей є важливою психологічною умовою своєчасного надання допомоги в подоланні проблем і труднощів, що виникають. Ми повинні знайти відповідь на питання: чи наявна смислова опора в учнів для подолання труднощів, чи готові вони постійно займатися саморозвитком, одним словом, бути професіоналами. Ось чому вважаємо проблему формування й розвитку інтегральних якостей особистості школяра провідною.

У зв'язку з цим поділяємо думку Л. Мітіної, згідно з якою об'єктом професійного розвитку й формою реалізації творчого потенціалу людини в професії є інтегральні характеристики її особистості; вони утворюють психологічну основу, яка необхідна в усіх професійних видах діяльності (хоча й різною мірою) [5, с. 6].

Науковці соціальної педагогіки (С. Архипова, О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик), постійно наголошують, що завданням соціального педагога в школі є підтримка учнів, які потребують

допомоги. Ми переконані, що старшокласники найбільше потребують соціально-педагогічної допомоги та підтримки. Вони знаходяться на порозі вступу в нове, доросле життя. Це вже етап трудової соціалізації. За великим рахунком, майбутнє життя сьогodнішніх школярів залежить від кваліфікованої й вчасної допомоги з боку дорослих. Ми вже писали, що суб'єктом професійної орієнтації повинен стати старшокласник, і наголошуємо, що з об'єкта на суб'єкт він перетвориться лише завдяки систематичній профорієнтаційній діяльності загальноосвітньої школи.

Проблема самовизначення особистості в узагальненому розумінні полягає в пошукові сенсу життя, визначенні свого місця й ролі в системі суспільних відносин. Грунтуючись на засадах соціальної педагогіки, яка в центр уваги ставить взаємодію людини із соціальним середовищем, профорієнтацію розуміємо як соціально-педагогічний супровід старшокласників у процесі їхнього соціально-професійного самовизначення.

Отже, роботу сучасної загальноосвітньої школи, яка є суб'єктом профорієнтації, виходячи із світового досвіду, вважаємо за необхідне будувати на таких принципах:

- безумовне дотримання права на вільний вибір професії відповідно до покликання, здібностей, професійної підготовки, освіти з урахуванням потреб суспільства в кадрах;
- узгодження усвідомленого інтересу особистості й суспільства у визначенні трудового шляху;
- забезпечення загального й професійного розвитку особистості відповідно до поставлених перед собою завдань;
- тривалість і багатоплановість профорієнтаційних впливів, що забезпечує неперервний процес профорієнтації та освіти особистості;
- дійовий характер профорієнтації;
- єдність управління й самоуправління в ході профорієнтації особистості;
- забезпечення єдностей цілей і дотримання послідовності, наступності, безперервності профорієнтаційних впливів усіма учасниками профорієнтаційної діяльності.

Вважаємо, що до названих вище принципів профорієнтації в школі потрібно додати основоположні принципи діяльності соціального педагога:

- принцип взаємодії – цілеспрямована постійна співпраця соціального педагога з іншими працівниками навчального закладу; створення соціопедагогічного середовища в навчальному закладі; налагодження зв'язків і координаційна діяльність з усіма соціальними інститутами, які займаються питаннями профорієнтації школярів;
- принцип особистісно-орієнтованого підходу – гуманне ставлення до особистості; повага прав і свобод учня й педагога; сприяння

саморозвитку й соціалізації особистості, заохочення її творчої самореалізації;

- принцип позитивного сприйняття особистості – прийняття дитини й дорослого такими, якими вони є; пошук у кожній особистості позитивних якостей, спираючись на які, можна сформуванати інші, більш значущі властивості особистості: оптимізм і віра в можливості й здібності особистості; формування підготовленості старшокласників до неприйняття негативних проявів дійсності;

- принцип конфіденційності – установлення стосунків відкритості, упевненості в надійності отриманої інформації; збереження професійної таємниці в стосунках соціального педагога й учнів, батьків, учителів.

Таким чином, щоб підготувати молоду людину до соціально-професійного самовизначення, необхідно:

- сформуванати установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення;

- ознайомити зі світом професій, кон'юнктурою ринку, правилами вибору професії;

- забезпечити самопізнання та формування «образу Я» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності;

- сформуванати вміння аналізу різних видів професійної діяльності, урахуваючи спорідненість їх за психологічними ознаками й подібність вимог до людини;

- сформуванати вміння зіставляти «образ Я» з вимогами професій до особистості та кон'юнктурою ринку праці, створюванати на цій основі професійний план та перевіряти його;

- створити умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;

- забезпечити розвиток професійно важливих якостей особистості;

- сформуванати мотивацію й психологічну готовність до зміни професії й переорієнтації на нову діяльність;

- виховувати загальнолюдські та загальнопрофесійні якості, розумні потреби.

В організації й проведенні профорієнтаційної роботи з підготовки школярів до соціально-професійного самовизначення необхідно проявляти велику гнучкість, оскільки в умовах ринку праці їм ніхто не гарантує оплачувану роботу протягом усього трудового життя, тим більше, пов'язану з однією й тією самою професією. Виходячи з цього, одним з основних завдань соціально-професійної орієнтації має бути сприяння формуванню та розвитку в школярів таких якостей, як здатність до професійного вдосконалення, готовність переключатися з однієї діяльності на іншу, тобто, бути професійно й соціально мобільним.

Переконані, що призначення діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи полягає в тому, щоб кожен учень мав ситуацію успіху, виходячи зі своєї особистісної ситуації розвитку, можливостей і

здібностей. Разом з тим, як засвідчує практика, на становлення фахівця впливає не сам факт наявності цих якостей, а їх усвідомлення людиною й уміння самостійно розвивати професійно важливі й коригувати професійно небажані якості своєї особистості. Адекватний вибір професії й стійка мотивація до обраної професійної діяльності сприяють успішній адаптації молодих фахівців в обраній професії. У свою чергу, успіх професійного самовизначення молоді залежить від ефективності діяльності фахівців, які надають допомогу старшокласникам на етапі вибору професії. Тому допомога дорослих повинна мати комплексний, системний, соціально-педагогічний характер.

Перспективи подальших наукових розвідок з означеної проблеми вбачаємо у аналізі дотрудової соціалізації учнівської молоді як соціально-педагогічної проблеми.

Список використаної літератури

- 1. Вітренко Ю.** Если мы такие образованные, то почему такие бедные? Реформирование системы образования: взгляд экономиста / Ю. Вітренко // Дзеркало тижня. Україна. – 2011. – № 3. – 6 – 14.
- 2. Иноземцев В.** Расколотаая цивилизация / В. Иноземцев. – М.: Academia : Наука, 1999. – 740 с.
- 3. Розвиток професійної орієнтації в Україні : наук.-допом. бібліогр. покажч. / АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [та ін.] ; [упоряд.: Пономаренко Л. О., Стельмах Н. А., Ніколюк Л. І. ; наук. ред.: Рогова П. І., Чепурна Н. М.; наук. консультант Мельник О. В. ; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О.]. – К.: Черкаси: [б. в.], 2009. – 196 с.**
- 4. Отрощенко Н. Л.** Діяльність соціального педагога з профорієнтації учнів загальноосвітньої школи. : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Н. Л. Отрощенко. – Луганськ, 2009. – 250 с.
- 5. Митина Л. М.** Психология развития конкурентоспособной личности : [2-е изд., стер.] / Л. М. Митина. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.

Отрощенко Н. Л. Соціально-педагогічна підтримка професійного самовизначення старшокласників

У статті наголошено, в сучасному суспільстві рівень розвитку техніки і технології настільки високі, що неможливо одержати значну перевагу на ринку тільки за їх рахунок, необхідно залучати могутніший і перспективніший ресурс, яким виступає людина, що володіє величезним потенціалом і має здібність до саморозвитку. Акцентовано, що зміст системи діяльності соціального педагога з профорієнтації реалізується через соціально-педагогічний супровід та підтримку процесу професійного самовизначення старшокласників. Провідною діяльністю, у контексті якої формуються й розвиваються інтегральні якості успішної особистості є конструктивне спілкування й взаємодія.

Ключові слова: людський ресурс, соціально-професійна підтримка, соціально-професійне самовизначення, саморозвиток.

Отрошенко Н. Л. Социально-педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассников

В статье отмечено, в современном обществе уровень развития техники и технологии настолько высоки, что невозможно получить значительное преимущество на рынке только за их счет, необходимо привлекать мощный и перспективный ресурс, которым выступает человек, обладающий огромным потенциалом и имеет способность к саморазвитию. Акцентировано, что содержание системы деятельности социального педагога по профориентации реализуется через социально-педагогическое сопровождение и поддержку процесса профессионального самоопределения старшеклассников. Ведущей деятельностью, в контексте которой формируются и развиваются интегральные качества успешной личности является конструктивное общение и взаимодействие.

Ключевые слова: человеческий ресурс, социально-педагогическая поддержка социально-профессиональное самоопределение, саморазвитие.

Otroshchenko N. L Socio-pedagogical support professional self high school students

The article emphasized in today's society the level of engineering and technology are so high that it is impossible to obtain a significant advantage in the market only at their expense, must involve powerful and promising resource that speaks a man who has a huge potential and capacity for self-development. Historical experience of mankind proves that under the conditions of globalization of the world economy lead the nation not only a highly developed economy, but above all, a high level of development of their own human potential. The crisis of self-determination among young people and the impossibility of self-realization may be for the state and the Ukrainian society irreversible consequences. Current conditions in which young Ukrainian citizens build their destiny, even compared to older generations can be called extreme. The attention that the content of the social system of teacher career guidance is realized through socio-pedagogical support and to promote professional self seniors. The key activities in the context of which formed and developed as a successful integrated personality is constructive dialogue and interaction. Prospects for further scientific exploration of the author sees definite problem in the analysis dotrudovoyi socialization of school youth as a social and educational problems.

Key words: human resource, social and professional pidprymka, socio-professional self-determination, self-development.

Стаття надійшла до редакції 29.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.018.1:159.922.7

С. В. Тунтуєва

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ, ЯКІ РОЗЛУЧАЮТЬСЯ ІЗ БІОЛОГІЧНОЮ РОДИНОЮ

В умовах військового конфлікту, який розгорнувся на сході України, актуальними залишаються питання захисту права дитини на зростання й виховання в безпечному та турботливому сімейному середовищі. Через соціально-економічні труднощі батьки віддають своїх дітей на цілодобове перебування до міського дитячого будинку. Розуміючи соціально-психологічні проблеми дитинства у конфліктний та пост конфліктний період, ми вирішили звернути увагу на почуття та стан дитини, яка з різних причин та за різних обставин, вимушена розлучитися з біологічною родиною та пристосуватися до нових умов життя й існування.

Метою статті є дослідження соціально-психологічних особливостей, які виявляються в дитини, розлученої із рідною/біологічною сім'єю, та розвиваються внаслідок переживання цієї травмуючої події.

Проблеми дітей, які розлучаються із біологічними родинами та влаштовуються в сімейні форми виховання, досліджувались останнім часом Г. Бевз, Т. Бондаренко, І. Зверєвою, Н. Комаровою, І. Пеша, Л. Петрановською, Ж. Петрочко та ін. В своїх доробках, авторки звертають увагу на те, що діти цієї категорії переживають депривацію через втрату емоційних зв'язків з батьками, з біологічною родиною в цілому, позбавлені затишку, комфорту й захищеності, вони відчувають несприятливий вплив оточуючого середовища. Одним із проявів депривації дослідники називають госпіталізм.

Поняття «госпіталізм» з'явилося в психології після Другої світової війни. За його допомогою описували психічний розвиток дітей, які втратили батьків і, внаслідок цього, утримувалися в лікарнях або дитячих будинках. Р. Спітц, звертає увагу на численні симптоми порушення поведінки таких дітей та затримку їхнього психічного й фізичного розвитку. Крім того, незважаючи на чудовий догляд, харчування, гігієнічні умови, відсоток смертності немовлят у цих установах був дуже високим. Численні дослідження доводять, що госпіталізм передусім негативно впливає на розвиток мовлення дитини, формування її пізнавальних функцій, емоційний розвиток. Наприклад, дослідник А. Джерсідд зазначає, що здатність дитини любити оточуючих тісно пов'язана з тим, скільки любові (й у якій формі) вона сама отримала.

Ганна Фрейд, вивчаючи розвиток дітей, які осиротіли під час війни і виховувалися у дитячих будинках, дійшла висновку, що у підлітковому віці вони нездатні вступати у вибіркові стосунки з дорослими та

однолітками, натомість більшість намагалася встановити тісні взаємини «дитина – мати» з будь-ким із дорослих.

Спостерігаючи за розвитком дітей у сучасних закритих дитячих установах, педіатр Е. Піклер знайшла нові симптоми госпіталізму. Вона пише, що, на перший погляд, ці діти справляють гарне враження. Вони слухняні, зазвичай зайняті грою, по вулиці йдуть парами, не розбігаються, не затримуються, не набридають своїми вимогами дорослим, їх можна легко роздягнути чи одягнути. Однак, у таких дітей цілком відсутня вольова поведінка та власна ініціатива.

Дослідження М. Лісіної, що засновані на ідеях Л. Виготського, довели, що причина цього явища криється не в біологічній прихильності дитини до матері, а в організації спілкування, у формуванні специфічно людських потреб, керуванні орієнтувальною діяльністю дитини. Тобто важливе значення має присутність не матері як біологічного фактора, а дорослого як конкретного носія людської культури й способів її освоєння [4, с. 177 – 178].

Так, на думку Л. Петрановської, госпіталізм – *комплекс симптомів*, що виявляється в дитини, яку полишили батьки. Дитина стає замкнутою, тихою, в'ялою, погано їсть, не спить, втрачає здатність до супротиву інфекціям та може померти навіть від неважкої хвороби. Діти, які ростуть без батьківського піклування, на відміну від домашніх дітей, відстають у фізичному та інтелектуальному розвитку, не виявляють допитливості, не люблять засвоювати нові навички, легко піддаються істеричному настрою, паніці, відчаю [5, с. 18]. Дослідниця описує такі симптоми госпіталізму в дітей, розлучених із сім'єю: енурез через відчуття постійної тривоги та бажання привернути до себе увагу; голосний крик, влаштування істерик; надмірна прихильність та неприродна ласкавість до незнайомих жінок; смоктання пальців; розгойдування з боку в бік як заміна материнському колисанню та інше [5, с. 20 – 21].

Розглядаючи класичну картину депривації, Г. Бевз наголошує на тому, що її крайнім випадком є госпіталізм – *«погіршення стану здоров'я дитини під впливом перебування в лікувальних установах, яке виникає внаслідок того, що дитина у віці немовляти втрачає вже налагоджені близькі зв'язки з матір'ю або особою, яка її заміщує»* [1, с. 15]. Дослідниця виділяє три стадії госпіталізму. Перша стадія характеризується яскраво вираженим протестом: криком, агресивними спробами вирватися з несприятливої ситуації. Друга – заспокоєнням, проте в цей період у дітей виникає аутоеротична активність, яка є проявом намагань самої дитини розширити поле сенсорної стимуляції без допомоги дорослого (смоктання пальця, мастурбація, розгойдування тіла). В цей період уповільнюється розвиток дитини, вона втрачає вагу, сон стає нестійким, знижується опір організму до захворювань. На третій стадії починається «відновлюючий процес життєво важливих функцій»,

проте «фізичне виживання може супроводжуватись «емоційною смертю» [1, с. 16].

Розглядаючи формування прихильності у дітей, Ю. Удовенко та Т. Бондаренко, зазначають, що «синдром госпіталізму – це глибинна психічна та фізична затримка, обумовлена «дефіцитом» спілкування з дорослими в перший рік життя дитини» [4, с. 167]. Дослідниці представляють такі його ознаки: «затримка моторного розвитку (перш за все в освоєнні ходіння), різке відставання в мовленнєвому розвитку, емоційний голод, схильність до нав'язливих рухів (розхитування тіла)» [4, с. 167].

Описуючи найбільш типові поведінкові реакції дітей, які перебувають на різних етапах переживання травмуючої події, Джудіт С. Райкус та Роналд Хьюз виокремлюють п'ять етапів.

На першому етапі, який дослідники назвали «**шок**», дитина може здаватися податливою, проте перебувати у стані емоційного шоку. Для немовлят характерні фізичні симптоми у вигляді розладу чи інфекційних захворювань дихальних шляхів, системи травлення, порушення сну, харчування.

На другому етапі діти демонструють **гнів/протест** залежно від віку та рівня розвитку. Вони можуть виявляти незговірливість та підвищену чутливість; виливати свої емоції через спалахи гніву, істерики, звинувачувати оточуючих у власних проблемах, використовувати вербальну чи фізичну агресію. На цьому етапі для дітей дошкільного віку та немовлят характерні фізичні симптоми та емоційні спалахи. Молодші школярі відмовляються розмовляти, їсти чи спати. В дітей старшого шкільного віку гнів може виявлятися через деструктивну чи агресивну поведінку, через крадіжки та обман.

Третій етап називають **торг**, «ознаки цього етапу переживання втрати найбільш виразно виявляються в дітей молодшого шкільного та старшого віку, які мають найбільш розвинені когнітивні та соціальні навички. Вони мають володіти когнітивною здатністю розуміти причинно-наслідкові зв'язки та передбачати, що своїми діями можуть змінити життєві обставини» [3, с. 56]. Отже, якщо дитина вважає, що її вилучили із біологічної сім'ї через те, що вона погано їла, вона намагатиметься з'їдати все, що перед нею поставлять, таким чином дитина намагатиметься виправити свої попередні помилки, сподіваючись, що за це її повернуть до рідних батьків.

Етап четвертий – **депресія**, на цьому етапі діти «втрачають надію та усвідомлюють втрату. Поведінкові ознаки депресії включають в себе соціальну та емоційну відчуженість та небажання йти на контакт з оточуючими» [3, с. 56]. Немовлята, діти дошкільного та молодшого шкільного віку можуть горнутися до дорослих, проте їхня поведінка буде вирізнятися амбівалентністю, відстороненістю, відчуженням. Іноді вони будуть намагатися уникати контактів з дорослими. На думку фахівців, для цього етапу характерне почуття тривоги, основним проявом якого є

надмірна лякливість, схильність впадати в паніку, загальне апатичне ставлення до всього, що відбувається навколо. «В дітей грудного віку може спостерігатися загальний емоційний дистрес. Вони часто плачуть, розгойдуються з боку в бік, не виявляють зацікавленості до їжі, багато сплять, страждають на розлад травлення. В дошкільному та шкільному віці в дітей можуть спостерігатися регресивні поведінкові реакції, такі як смоктання пальців, мимовільне випорожнення та сечовипускання, сюсюкання. В підлітків зустрічаються такі ж прояви депресії, як і в дорослих: розлад сну та харчування, поганий настрій, нездатність концентруватися, почуття марності і безнадії» [3, с. 56 – 57].

П'ятий етап – **вирішення**. Переживання втрати – адаптивний процес, який обмежений в часі. Отже, депресія відступає та на її місце стає конструктивне намагання повернутися до нормального соціального життя та відновити соціальну рівновагу. Розуміючи, що повернення до біологічної родини неможливе, діти починають формувати прихильність до членів нової родини та намагаються знайти своє місце в цій сімейній структурі [3, с. 57].

Досліджуючи вплив травм на формування прихильності та на загальний розвиток дитини, Т. Дж. Каллаган говорить про те, що «формування прихильності є першою та ключовою дією, потрібною для нашого загального розвитку та виживання... Вона є підґрунтям для неврологічного, емоційного, поведінкового, розумового, соціального та фізичного благополуччя. Хронічна відсутність батьківського піклування в ранні роки життя дитини порушує формування прихильності та негативно впливає на здатність немовляти будувати в подальшому власне життя» [2, с. 63]. Дослідниця вважає, що перенесені дитиною травми впливають у подальшому на її стиль спілкування та реакції на інших людей, спосіб переживання власних емоцій, виявлення функцій регуляції та адаптації, виявлення та піклування про власні потреби, особливості проходження різних стадій розвитку та самосприйняття.

Розлучення із дорослими, яким діти звикли довіряти, особливо з батьками, позбавляє дітей можливості застосування знайомих їм засобів подолання стресових ситуацій. Діти не володіють розвинутими внутрішніми навичками вирішення проблем, тому потрапляючи в стресову ситуацію, вони переживають тривогу та депресію [3, с. 35].

Отже, проведений аналіз дозволяє нам зробити наступні висновки. По-перше, діти, які розлучаються із біологічною родиною переживають психічну депривацію, яка затримує загальний розвиток дитини та її соціальних навичок. По-друге, госпіталізм є одним із проявів депривації і розуміння природи цього явища та його перебігу дозволить фахівцям соціальних закладів чи прийомним батькам правильно реагувати на поведінку дитини та надавати їй відповідну підтримку.

Список використаної літератури

1. Бевз Г. Прийомні сім'ї (оцінка створення, функціонування та розвитку) / Г. Бевз. – К. : Главник, 2006. – 112 с. **2. Джейн И.** Скулер, Бетси Кифер Смоли, Тимоти Дж. Каллаган. Дети, пережившие травму, семьи, приносящие исцеление / Джейн И. Скулер, Бетси Кифер Смоли, Тимоти Дж. Каллаган. – К. : Феникс, 2011. – 280 с. **3. Джудит С. Райкус,** Хьюз Рональд. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска. Практическое пособие в 4-х т. / Райкус Джудит С., Хьюз Роналд. – К. : Феникс, 2011. – 408 с. **4. Підвищення** виховного потенціалу прийомних батьків та батьків-вихователів: навчально-методичний посібник / за заг. ред. І. Д. Звереві. – К. : «Версо 04», 2011 – 672 с. **5. Петрановская Л.** В класс пришел приемный ребенок. – М. : Студио-Диалог, 2009. – 170 с.

Тунтуєва С. В. Соціально-психологічні особливості дітей, які розлучаються із біологічними сім'ями

У статті представлено аналіз соціально-психологічних особливостей, які виявляються в дитини, розлученої із рідною/біологічною сім'єю, та розвиваються внаслідок переживання цієї травмуючої події. З'ясовано, що госпіталізм є крайнім проявом депривації такої дитини, представлені його прояви на фізіологічному, поведінковому та соціальному рівнях. Описано етапи переживання травмуючої події дитиною, розуміння яких дозволить фахівцям соціальних закладів чи прийомним батькам правильно оцінювати потреби дитини, відповідно реагувати на її поведінку та надавати якісну професійну підтримку.

Ключові слова: травмуюча подія, депривація, госпіталізм.

Тунтуєва С. В. Социально-психологические особенности детей, которые разлучаются с биологическими семьями

В статье представлен анализ социально-психологических особенностей, которые проявляются у ребенка, разлученного с родной/биологической семьей, и которые развиваются вследствие переживания этого травмирующего события. Выяснено, что госпитализм является крайним проявлением депривации такого ребенка, представлены его проявления на физиологическом, поведенческом и социальном уровнях. Описаны этапы переживания травмирующего события ребенком, понимание которых позволит специалистам социальных учреждений или приемным родителям правильно оценивать потребности ребенка, реагировать на его поведение и оказывать качественную профессиональную поддержку.

Ключевые слова: травмирующее событие, депривация, госпитализм.

Tuntuyeva S. V. Socio-psychological features of children who are separated with their biological families

The article presents an analysis of the socio-psychological features that occur in children who are separated with their native/biological family, and that arise from the experience of a traumatic event. It was found that the term "hospitalism" entered in psychological practice after World War II and was used to describe the state of children separated with their parents and brought up in orphanages or foster care. Hospitalism is an extreme manifestation of deprivation of the child to a traumatic event – the separation with their parents. In the article were presented its manifestations on the physiological, behavioral and social levels. Stages of child experiences of a traumatic event (shock, anger/protest, bargaining, depression, resolution) was described, age-specific features of response of the child at each stage was presented. Understanding of the child, experiencing a traumatic event, will allow specialists of social institutions or foster parents to assess correctly the child's needs, to respond to their behavior and to provide quality professional support.

Key words: traumatic event, deprivation, hospitalism.

Стаття надійшла до редакції 19.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

НАПРЯМИ ТА ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 373.015.31

І. О. Зоря

РЕГІОНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС ЯК ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Система освіти, звичайно, не є єдиним соціальним інститутом, який впливає на соціальне становлення особистості. 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 матеріально-організаційні, кадрові, методичні ресурси, розглядаються як центр соціокультурного поля, що фіксує позитивні соціальні впливи на учня.

Останнім часом у педагогічній дійсності з'являються нові типи навчальних закладів, які по своїм цілям і завданням, основним функціям орієнтовані на створення умов для розвитку особистості школяра, що досягається через надання кожній дитині можливості самореалізації в різноманітній діяльності і за допомогою об'єднання в єдину систему різноманітних інститутів соціалізації. Такими навчальними закладами є навчально-виховні комплекси (НВК).

Різним проблемам педагогічного своєрідності НВК та реалізацію його освітньо-виховних, соціально-педагогічних можливостей присвячено теорії виховання як процесу інтеріоризації цінностей (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Г. Костюк, О. Пехота та ін.); теорії регіонального виховання (І. Кононов, В. Курило та ін.); соціально-педагогічні концепції розвитку освітніх установ як відкритих систем, виховних систем і виховного простору (В. Алфімов, Д. Ахматова, В. Безпалько, Б. Бітінас, А. Богуш, Б. Вульф, І. Демакова, В. Іванова, Т. Ільїна, В. Кузь, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.).

У цієї статті робиться спроба синтезувати сучасне наукове уявлення про регіональний навчально-виховний комплекс (РНВК) як про інноваційний заклад, що володіє потужним соціально-виховним потенціалом.

Розглянемо РНВК як інститут соціального виховання учнівської молоді у відповідності з наступною логікою.

1. РНВК – відкрита школа. Соціально-економічні перетворення, що відбулися за останні два десятиліття в Україні радикально змінили все суспільне життя, корінним чином вплинули на політичну, правову, економічну та культурну сфери. У свою чергу, це вимагало модернізації

вітчизняної освіти, здатної здійснювати нове соціальне замовлення – формувати сучасну мобільну, соціально активну, толерантну особистість. Педагогічне співтовариство сьогодні переорієнтовується на освітньо-виховні технології, які повинні забезпечити успішну соціалізацію особистості в ході її соціального виховання. Для виконання цієї вимоги необхідно, щоб освітня система була «відкритою», тобто взаємодіяла з соціумом, забезпечувала його педагогізацію з метою використання виховного потенціалу у формуванні особистості дитини.

У контексті теорії відкритої школи [1] діяльність кожного виховного інституту обумовлена не стільки внутрішньою перебудовою діяльності школи, скільки її відкритістю до реальних соціальних процесів, що відбуваються в країні, активізацією і педагогізацією її зв'язків з іншими елементами цілісної системи, з соціальним мікросередовищем як фактором особистісного розвитку дітей. Це, у свою чергу, припускає переорієнтацію всіх організаційних засад навчально-виховного процесу в школі, а також цілей, змісту, засобів і методів навчання-виховання, активізацію і педагогізацію зв'язків школи з іншими елементами системи, з соціальним мікросередовищем як чинником особистісного розвитку. Реалізація цілей соціального виховання вимагає всебічного розвитку груп і групових стосунків у школі й поза нею, взаємозв'язку школи з сім'єю, мікрорайоном, культурно-дозвіллевими та спортивно-оздоровчими закладами, правоохоронними органами, місцевими органами влади, засобами масової інформації, трудовими колективами, посилення акценту на приведення в рух потенціалу мікросоціуму, позашкільного середовища як необхідного компонента діяльності «відкритої школи».

Таким чином, концепція «відкритої школи» відображає об'єктивно зростаючий в країні процес посилення ролі неформальних, неінституційних чинників, що формують особистість, і, насамперед, мікросоціум. На основі цієї концепції у просторі педагогічного проектування визначився інтегрований підхід [2] до моделей виховання, як найбільш перспективний, що передбачає вирішення виховно-освітніх завдань не на відомчому рівні, а в цілісній системі соціального виховання, органічного взаємозв'язку державних виховних установ (і перш за все школи) з іншими виховними інститутами суспільства на основі інтеграції, повноцінного використання професійних і соціально-обумовлених функцій і унікального потенціалу кожного виховного інституту суспільства.

Як зазначає М. Сейко, сучасна українська школа як відкрита система тяжіє до поняття комплексу соціального виховання (соціально-педагогічного комплексу), який має відповідні: 1) принципи діяльності (педагогізація регіонального соціуму, створення у ньому єдиної виховної системи; перетворення школи з переважно просвітницької установи у школу духовної культури, із школи навчання – у школу формування соціально компетентної людини; використання можливостей

адаптаційної педагогіки відносно забезпечення сумісності дитячого садка, сім'ї і школи, їх взаємодії на рівні співробітництва); 2) цільові завдання (соціокультурне збагачення дитинства; захист дитинства від насильства і тиску; створення комфортного соціально-освітнього середовища у мікросоціумі; мінімізація конфліктних ситуацій у взаєминах між суб'єктами навчально-виховного процесу; соціально-педагогічна підтримка дітей з особливими потребами та корекційна робота з сім'ями групи ризику та сім'ями, що мають дітей з соціальними відхиленнями у поведінці; інтеграція локальної соціально-значущої для особистості дитини спільноти (психологів і соціальних педагогів, лікарів, вихователів різноманітних клубів, організаторів технічної та художньо-музичної творчості, тренерів, юристів тощо) для надання відповідної допомоги сім'ям та дитині; методична допомога суб'єктам соціально-педагогічного процесу у доборі засобів життєвого самовизначення особистості, самоорганізації її діяльності та взаємодії у локальному та глобальному соціумі; створення умов для соціального виховання і розвитку дітей у дозвілєво-творчій діяльності за місцем проживання їхніх сімей); 3) головні складові локальної соціальної системи (зміст освіти, узгоджений із соціальним замовленням; партнерська система виховної роботи; шкільна соціально-педагогічна служба, що взаємодіє з територіальною соціально-педагогічною, шкільною психологічною та локальною соціомедичною службами) [3].

2. РНВК – полікультурна школа. Україна – держава полікультурних регіонів, що створює проблему, пов'язану з утворенням полікультурного середовища як феномену та чинника, що потребує ретельного вивчення та визначення основних напрямків діяльності освітньої установи у питаннях взаємодії з нею, використання її різноманітного виховного потенціалу в цілях формування сучасної особистості, її соціалізації [4]. Вирішення зазначеної проблеми лежить у площині створення відкритої школи, в якій створені оптимальні умови успішної взаємодії з соціальними інститутами полікультурного середовища.

Необхідно також відзначити, що полікультурна проблема тим більше актуальна сьогодні, оскільки в Україні, як і в усьому світі, складається нова освітня ситуація, для якої характерні такі ознаки, як посилення етнізації змісту освітнього компонента, зростання ролі рідної мови в навчанні, значущості розвитку поряд з національно-українською регіонально-мовної двомовності. У вихованні і розвитку учнівської молоді набувають велике значення ідеї народної педагогіки, зростає вплив релігії на формування самосвідомості особистості. Таким чином, сучасні соціально-педагогічні реалії вимагають, з одного боку, обліку в освіті етнокультурного чинника, з іншого – пізнання умов для пізнання культури інших народів, виховання толерантних відносин між людьми, що належать до різних етносів, конфесій, рас.

РНВК відноситься до класу полікультурного освітнього закладу, що має відповідні: 1) теоретико-методологічні бази для організації

діяльності у відповідності з ідеологією полікультурності (комунікативна концепція культури М. Бахтіна про домінуючі ролі міжособистісного діалогу особистостей культур в розвитку суспільної свідомості, духовного світу; культурологічна теорія освіти-виховання; теорія полікультурного освітнього простору; теорія взаємодії регіонального соціокультурного середовища та полікультурної освіти); 2) функції реалізації принципу діалектичної єдності національного і загальнолюдського, що дає змогу людині глибоко відчувати належність до рідного народу і в той же час усвідомлювати себе громадянином і суб'єктом світової цивілізації; 3) дидактико-виховні принципи полікультурності (виховувати учнів у дусі міжкультурної толерантності, розвитку культурного плюралізму, багатокультурного балансу в змісті навчально-виховного процесу); 4) цілі полікультурної освіти – виховання (формування людини, здатної до активної життєдіяльності в багатонаціональному і полікультурному середовищі, що володіє розвиненим відчуттям розуміння та поваги інших культур, умінням жити в мирі та злагоді з іншими людьми різних національностей); 5) конкретні завдання полікультурної освіти-виховання (глибоке і всебічне оволодіння учнями культурою своєї країни, що є неодмінною умовою інтеграції в інші культури; формування уявлень про різноманіття культур у світі та Україні, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, що забезпечують прогрес людства та умови для самореалізації особистості; розвиток умінь та навичок продуктивної взаємодії з носіями інших культур; виховання в дусі миру, терпимості, гуманного міжособистісного спілкування; створення умов для інтеграції у школярів культури інших народів); 6) зміст полікультурної освіти-виховання (відображення в навчально-виховній роботі гуманістичних ідей; інформація про самобутні унікальні риси в культурах народу України і світу; розкриття в культурах слов'янських народів загальних елементів традицій, що дозволяють жити в мирі та злагоді; залучення школярів до світової культури, розуміння взаємозалежності країн і народів в сучасних умовах з урахуванням процесу глобалізації); 7) «шкільні культури» (унікальну, дуже часто неусвідомлювану внутрішню систему норм, звичаїв, традицій, стилів поведінки, що існують у школі, і утворюють у ній неповторний уклад життя, відповідний цивілізованому полікультурному характеру взаємин і спілкуванню людей) [5].

Таким чином, РНВК є відкритим полікультурним комплексом, що здійснює полікультурне виховання як процес соціалізації школярів, спрямований на оволодіння особистістю системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних та емпатичних умінь, що дозволяють школяреві здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв.

3. РНВК – центр регіонального освітнього простору з соціального виховання. Як зазначає соціологічна наука [6], для полікультурного середовища характерні локальні та структурні особливості. Така неоднорідність проявляється в умовах багатоетнічного розселення. Тому розрізняють загальне полікультурне середовище країни в цілому і її варіантність для специфічних мікрорайонів (у широкому сенсі) частково. Багатство культурного середовища спільності також залежить від багатства культурного середовища регіону – тієї конкретної атмосфери, яка або сприяє, або стримує розвиток культурних середовищ. У кожному регіоні складаються певні умови життя спільноти, способи організації діяльності, формується її ставлення до потреб сфер культури та освіти й багато інших характеристик.

РНВК як центр регіонального освітньо-виховного простору забезпечує, по-перше, об'єктивний характер взаємодії трьох компонентів системи соціального виховання особистості в регіоні, а саме загальнолюдського (забезпечує включення окремої людини в світове товариство, у результаті його реалізації індивід відчуває свою приналежність до людства), державного (базовий комплекс тих знань, засвоєння яких забезпечує учневі можливість бути рівноправним громадянином України не залежно від регіону, де він мешкає) та регіонального (об'єктивне знання про соціально-економічне, політичне, соціокультурне життя свого краю в цілому, про район, місто, де мешкає учень, яке дозволяє йому в майбутньому активно включитися в життєдіяльність свого краю, своєї держави в цілому). По-друге, в основі діяльності РНВК лежить нове бачення проблем соціального виховання на регіональному рівні, яке розглядає учня не тільки як продукт формування збоку дорослих, а як автономну соціокультурну, етнопсихологічну реальність, своєрідну субкультуру, що наділена власною мовою, традиціями, фольклором, функціями, структурою. По-третє, будучи центром регіонального культурно-освітнього середовища [7], РНВК має всі об'єктивні підстави для реалізації соціально-виховного потенціалу цього середовища. Соціально-педагогічний потенціал культурно-освітнього середовища визначається традиційними цінностями, характерними для різних регіонів, й освітніми заставами, розташованими на їх території. Реалізація потенціалу відбувається через пояснення, переживання, привласнення, створення цінностей, що в концентрованому вигляді виражається в способі життя, до якого дитина прилучається з дитинства.

По-четверте, як регіональний центр соціального виховання НВК у своїй роботі керується національно-регіональною ідеєю, що включає в систему соціального виховання й освіти традиційно-національні, історико-регіональні елементи культури, спосіб життя, звичаї, сучасні реалії розвитку регіону.

По-п'яте, РНВК – своєрідний суб'єкт простору і часу, в якому протікає життя дитини. У соціально-педагогічній літературі для

позначення такого простору використовується термін «простір дитинства». Дане поняття, з одного боку, розкриває сутнісні сторони особистості дитини, а з іншого, – акцентує увагу на середовище проживання і її роль в рамках соціального виховання і життєдіяльності дитини [8].

У цьому просторі регіональний НВК є самостійним мікрочинником соціалізації, який впливає на учнівську молодь, певним чином уніфікуючи її розвиток. Він займається організацією соціокультурної та соціально-педагогічної роботи в регіональному просторі дитинства, маючи на меті і захист та оздоровлення місця існування дитини, подолання відчуженості дітей і батьків, старшого і молодшого поколінь, відновлення вікових, регіональних, історико-культурних традицій.

4. РНВК – відкрита система соціально-педагогічної діяльності в регіоні.

За своєю природою РНВК являє собою відкриту систему соціально-педагогічної діяльності, що передбачає різноманітність зв'язків як зовнішніх (оточуюче й природне середовище), так і внутрішніх (притаманних складній структурі комплексу) та форм організації навчальної та позанавчальної діяльності з урахуванням соціально-педагогічної спрямованості регіону, етнопсихологічних особливостей процесу соціального виховання особистості в регіоні.

Соціально-педагогічну діяльність РНВК доцільно розглядати в контексті соціального виховання як планомірного створення умов для цілеспрямованого розвитку дитини в процесі її соціалізації [9].

Необхідно, насамперед, відзначити, що в рамках РНВК можливості створення умов прямо залежать від регіональної політики у сфері соціального виховання. Регіональна політика у сфері соціального виховання включає, з одного боку, адаптацію відповідно до принципу культуровідповідності, державної політики в цій сфері до умов регіону. З іншого боку вона припускає розробку нормативних документів, виділення ресурсів, залучення державних і громадських організацій, підтримку виховних ініціатив, що в сукупності повинно створити необхідні сприятливі умови для розвитку і духовно-ціннісної орієнтації підростаючих поколінь у відповідності з позитивними інтересами людини і запитамі регіонального співтовариства. Ця політика може стати реалістичною і більш менш ефективною, якщо органи місцевого управління, спільно з педагогічним колективом НВК, будуть вирішувати ряд завдань: вивчати ситуацію соціалізації в регіоні, позитивні реалії і тенденції, небезпеки для розвитку дітей, підлітків, юнацтва, а також передбачати заходи з використання позитивного потенціалу суспільства, нівеляції, коректуванню, компенсації негативних тенденцій соціалізації в регіоні; інвентаризувати і картографувати актуальні та потенційні виховні ресурси регіону, відповідні інфраструктури, при цьому аналізуючи і оцінюючи, що в них надмірно, а чого явно не вистачає; розробляти комплексні міжвідомчі програми і відомчі підпрограми,

визначаючи в них регіональні завдання й цілі, заходи по створенню і вдосконаленню умов реалізації національних і регіональних виховних завдань і цілей; реалізовувати державну й регіональну політику в сфері виховання (у визначенні її стратегії й тактики особливу увагу звертати на використання принципу культуровідповідності виховання, вносити в зміст, форми, методи виховання елементи традицій і культури регіону, що історично склалися); шукати способи стимулювання зацікавленості в роботі з підростаючими поколіннями різних організацій і соціально-професійних груп населення регіону, сприяти мобілізації їх ресурсів; знаходити шляхи формування запиту на послуги, які можуть надати органи управління освітою та їх установи, від різних організацій, що так чи інакше впливають на соціалізацію підростаючих поколінь; проектувати різні види послуг і надавати їх на різних умовах (зокрема на комерційній основі); розробляти заходи по забезпеченню безпеки і благополуччя підростаючих поколінь регіону, у тому числі й окремих категорій дітей, підлітків, юнацтва – реальних або потенційних жертв несприятливих умов соціалізації; передбачати заходи по підготовці і перепідготовці кадрів для виховних організацій всіх типів; залучати до роботи з підростаючими поколіннями волонтерів; педагогізацію кадрів організацій, що так чи інакше впливають на соціалізацію.

Цілком очевидно, що без вирішення зазначеного комплексу завдань соціально-педагогічна діяльність РНВК буде носити фрагментарний і малоефективний характер.

5. НВК – регіональний центр соціального виховання «проблемних» дітей. Володіючи порівняно потужним організаційно-педагогічним, соціально-психологічним і психолого-педагогічним потенціалом, НВК стає регіональним центром соціального виховання так званих «проблемних дітей» [10].

Теорія соціальної педагогіки, соціальної роботи стверджує, що соціально-педагогічна діяльність здійснюється в межах «проблемної ситуації», що характеризується таким станом соціокультурне життя на індивідуальному, груповому, загальносоціальному рівнях, за якого під дією зовнішніх або внутрішніх чинників раніше сталі процеси способу життя людей виявляються порушеними. Виходячи з такого розуміння проблемної ситуації будь-яка дитина (школяр) може опинитися в такій ситуації.

Наявність проблемної ситуації в соціальному розвитку, соціальному вихованні особистості дитини говорить про те, що соціалізація не завжди буває успішною і, більш того, її результат практично ніколи не досягає ідеалу. Так виникає проблема феномену соціалізації, що відхиляється – відхиляючої поведінки. Відхилення в даному випадку відчувається невідповідністю соціалізації, як результату соціального виховання і об'єктивно-суб'єктивного процесу, що склався в даному суспільстві на конкретному історичному етапі соціалізаційної норми. У випадку з соціалізацією дітей, що відхиляється робиться акцент

на тому, що це процес формування та становлення особистості дитини, в якому вона присвоює соціально ганебні норми і цінності. Зазначений процес детермінований відсутністю цілеспрямованого позитивного впливу агентів соціалізації (насамперед сім'ї і школи), а також контролю соціального розвитку, соціального виховання і соціалізаційного процесу. З поняттям соціалізації, що відхиляється кореспондують такі явища, як соціалізаційна норма, соціалізаційна траєкторія і вектор соціалізації. Кризовий (проблемний) тип соціалізації, як показали дослідження орієнтований на негативний результат (модель нормативного негативізму), соціалізаційна траєкторія орієнтована на соціально засуджену мету, стійкий вектор, з явно вираженим девіантним початком. Поряд з девіантною поведінкою і її формами існує безліч інших відхилень: асоціальна поведінка (поведінка, що не відповідає соціальним очікуванням); експрес-соціалізація (передчасне набуття дитиною соціальних ролей і вимушеної ідентичності); примусова соціалізація (відбувається у разі відчуження індивіда від встановленого у суспільстві процесу становлення особистості), запізніла соціалізація (невиправдане відкладання набуття дитиною набору соціальних ролей дорослої людини, звуження рамок її самостійності).

Як показує соціально-педагогічний аналіз загальним шляхом вирішення проблеми соціалізації, що відхиляється за різними її типами, видами та ознаками вважається шлях корекції соціалізаційного процесу як спільної технології роботи в соціумі. Зміст корекції соціалізаційного процесу визначається в залежності від того, якщо не виконується, або порушується соціалізаційна норма, яка ступінь відхилення, в чому вона виявляється або може проявлятися. Корекція соціалізації на рівні проблемних дітей і є предметом спеціальної турботи в умовах РНВК, яка здійснюється на основі Програми.

Ця Програма має включати: 1) модель соціально-психологічних та педагогічних особливостей трьох вікових груп учнів (молодший шкільний вік, середній шкільний вік; старший шкільний вік); 2) модель патології поведінки дітей (груп учнів, що потребують корекції соціальної дезадаптації; причини виникнення соціальної дезадаптації; ознаки соціально дезадаптованих дітей); 3) модель складних порушень формування особистості (реакції протесту, реакції імітації, реакції компенсації, хобі-реакції тощо); 4) модель факторів небажаних психогенних реакцій особистості школяра (фізичні та психічні особливості кожної конкретної дитини, її вік, мікроклімат і взаємовідносини в сім'ї; особливості колективу ровесників та друзів, з якими учень проводить час поза домом; тривалість дії несприятливих факторів і ступінь її вкорінення); 5) систему принципів (науковість, системність, комплексність, раннє діагностування, диференційність); б) напрямки скерування діяльності дитини (створення режиму максимальної зайнятості у навчанні, спорті, цікавої післяурочної діяльності тощо; зміцнення віри дитини у свої сили та можливості;

схвалювання позитивних вчинків дитини; посилення почуття власної гідності, рівноправності у дитини; усунення психотравмуючих ситуацій в мікрооточенні дитини; обмеження контактів з неблагополучним середовищем); 7) профілактику соціальної дезадаптації, асоціальної поведінки школярів (правовий всеобуч; профілактичні заходи стосовно тютюнопаління, алкоголізму і наркоманії; попередження правопорушень; профілактика суїцидальної поведінки серед молоді тощо); 8) виявлення групи ризику і кординаційна допомога по усуненню негативних факторів впливу мікросоціального оточення (виявлення фізичного і психічного стану учня; психологічний портрет особистості; вивчення мікроклімату і взаємовідносин у сім'ї; вивчення колективу ровесників і друзів дитини; виявлення і усунення несприятливих факторів впливу на особистість; компенсаційна заміна негативних чинників позитивними; систематика заходів корекційного характеру).

Таким чином, РНВК, є відкритою полікультурною школою, центром регіонального освітнього простору соціального виховання, системою соціально-педагогічної діяльності та регіональним центром соціального виховання «проблемних» дітей, характеризується як інститут соціального виховання учнівської молоді в регіоні.

Список використаної літератури

- 1. Биков В. Ю.** Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
- 2. Данилюк А. Я.** Теорія інтеграції образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д : Изд-во Рос. пед. ун-та, 2000. – 440 с.
- 3. Сейко Н. А.** Соціальна педагогіка: Курс лекцій / Н. А. Сейко. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 256 с.
- 4. Кузь В. Г.** Основи національного виховання (концепція): Концептуальні положення / В. Г. Кузь, Ю. Д. Руденко, З. І. Сергійчук. – К. : ІСДО, 1993. – 109 с.
- 5. Ковальчук О. С.** Полікультурний підхід у сучасній шкільній освіті Росії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «теорія та історія педагогіки» / Олена Сергіївна Ковальчук. – К., 2003. – 17 с.
- 6. Социальная философия:** Учебник / Под общ. ред. В. П. Андрущенко, Н. И. Горлач. – К. – Х. : Единорог, 2002. – 736 с.
- 7. Мануйлов Ю. С.** Средовой подход в воспитании: дис... доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Юрий Степанович Мануйлов. – М., 1997. – 193 с.
- 8. Бурдые П.** Социальное пространство: поля и практики: перевод с фр. / П. Бурдые, Н. А. Шматко. – М. : Институт экспериментальной социологии; СПб. : Алетейя, 2007. – 576 с.
- 9. Соціальна педагогіка :** навч.-метод. комплекс / А. Й. Капська, М. М. Барахтян, О. В. Безпалько [та ін.] ; ред. А. Й. Капська ; Держ. центр соц. служб для молоді Держ. комітету України у справах сім'ї та молоді, Кафедра соц. педагогіки Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. – К. : ДЦССМ, 2003. – 335 с.
- 10. Соціальна робота в Україні:** навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, Г. М. Лактіонова [та ін.]; заг. ред.:

І. Д. Зверева, Г. М. Лактіонова ; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т. Шевченка, Християн. дитячий фонд. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – К. : ДЦССМ, 2004. – 256 с.

Зоря І. О. Регіональний навчально-виховний комплекс як інститут соціального виховання учнівської молоді

У статті здійснений аналіз особливостей сучасного освітньо-виховного закладу «регіональний навчально-виховний комплекс» в рамках теорії соціального виховання, що розуміється як контрольований процес розвитку особистості в ході її соціалізації, дозволив прийти до твердження, що регіональний навчально-виховний комплекс можна розглядати в якості основного (головного) освітнього інституту соціального виховання учнівської молоді в регіоні. Соціалізуючий характер функціонування комплексу визначається його об'єктивною можливістю і необхідністю бути відкритою, полікультурною школою, центром регіонального освітнього простору з соціального виховання, відкритою системою соціально-педагогічної діяльності, регіональним центром соціального виховання «проблемних» дітей.

Ключові слова: регіональний навчально-виховний комплекс, полікультурна школа, соціальне виховання, учнівська молодь.

Зоря І. А. Региональный учебно-воспитательный комплекс как институт социального воспитания учащейся молодежи

В статье осуществлен анализ особенностей современного образовательно-воспитательного учреждения «региональный учебно-воспитательный комплекс» в рамках теории социального воспитания, понимаемого как контролируемый процесс развития личности в ходе ее социализации, позволил прийти к утверждению, что региональный учебно-воспитательный комплекс можно рассматривать в качестве основного (главного) образовательного института социального воспитания учащейся молодежи в регионе. Социализирующий характер функционирования комплекса определяется его объективной возможностью и необходимостью быть открытой, поликультурной школой, центром регионального образовательного пространства с социальным воспитанием, открытой системой социально-педагогической деятельности, региональным центром социального воспитания «проблемных» детей.

Ключевые слова: региональный учебно-воспитательный комплекс, поликультурная школа, социальное воспитание, учащаяся молодежь.

Zorya I. Regional educational complex as the Institute of social education of students

The article presents the analysis of features of a modern educational institution "regional educational complex" in the framework of the theory of social education, understood as a controlled process development of

personality in the course of its socialization, allowed to come to the assertion that regional educational complex can be considered as a major educational Institute of social education of students in the region. Social character of functioning of the complex is determined its objective possibility and the need to be open, multicultural school, Central regional educational space with social upbringing, an open system of socio-pedagogical work, the regional centre of social education "problem" children.

Key words: regional educational complex, multicultural education, social education, students.

Стаття надійшла до редакції 19.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 37.013.42.015.31-051:36

Н. П. Краснова

СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Сучасні умови розвитку соціальної педагогіки зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до визначення сутності соціально-педагогічних технологій та їх класифікації. Систематизація різноманітних підходів до розуміння сутності технології взагалі, а також соціально-педагогічної технології зокрема.

Класифікація (від лат. classis – розряд, клас + facio – роблю) – система супідрядних понять (класів, об'єктів) певної галузі знання або діяльності людини, що використовується як засіб для встановлення зв'язків між цими поняттями або класами об'єктів.

Роль класифікації в пізнанні надзвичайно велика, адже вона дає змогу систематизувати досліджувані об'єкти за певними ознаками з урахуванням якісних характеристик кожного з них. Відомо безліч соціально-педагогічних технологій, проте їхня класифікація поки не розроблена. Водночас вона необхідна з багатьох причин, оскільки класифікація дає змогу впорядкувати соціально-педагогічні технології за певними критеріями, що спрощує їх вибір і практичне використання; показує характеристику, категорії об'єктів і умови практичного застосування соціально-педагогічних технологій; сприяє створенню банку соціально-педагогічних технологій з урахуванням їхніх специфічних особливостей.

Формування такого банку даних дуже актуальні. Він має об'єднувати і систематизувати сформовані і перевірені на практиці соціально-педагогічні технології, що дасть можливість спеціалісту оперативно

вибрати найоптимальніший варіант технології для практичного застосування і, за необхідності, внести в неї певні корективи, а також запропонувати нову технологію розв'язання проблеми.

Якісна організація виховного процесу в умовах реального соціуму є дуже актуальною, про що свідчить велика кількість досліджень даної проблеми (І. Власюк, В. Гуров, Л. Завадська, А. Капська, І. Крупіна та ін.). Зокрема, ідеї організації та створення соціально-педагогічних технологій розглядали М. Галагузова, А. Іванов, Л. Мардахаєв та ін.); положення психолого-педагогічного підходу у осмисленні ролі спілкування та взаємодії суб'єктів виховання вивчали А. Белкін, А. Добрович, І. Кон та ін.; дослідження, присвячені проблемам соціалізації особистості можна знайти у працях Б. Анан'єва, А. Мудрика, Н. Шевандріна та ін.; системно-діяльнісний підхід у сучасному виховному просторі досліджували П. Анохін, В. Беспалько, Н. Кузьміна та ін.

Однак, недостатня теоретична розробленість соціально-виховних технологій як необхідної умови безперервного виховання особистості обумовило вибір теми нашої статті, мета якої – розкрити сутність соціально-виховних технологій у роботі соціального педагога.

Підставами класифікації є ті якісні характеристики, що дають змогу систематизувати технології розв'язання основних проблем об'єкта з урахуванням цілей технологій і особливостей їх практичного застосування. Найсуттєвішими підставами для класифікації соціально-педагогічних технологій: є тип соціально-педагогічної технології, призначення соціально-педагогічної технології, суб'єкт застосування, об'єкт застосування, місце застосування, засіб реалізації. Відповідно до цих підстав визначаються критерії, за якими здійснюється систематизація і класифікація соціально-педагогічних технологій.

Критерій (від грец. *kriterion* – засіб для судження) – ознака, на підставі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація чого-небудь; мірило оцінювання. За однією підставою може бути виділено декілька критеріїв. Вони дають змогу більше індивідуалізувати технології.

Можна визначити загальні для кожної підстави критерії, що дозволять розробити загальну класифікацію соціально-педагогічних технологій.

Тип технології – спрямований на виявлення типу соціально-педагогічної технології, який визначається її характером, що в свою чергу дає можливість розрізнити загальні (орієнтовані на загальний цикл соціально-педагогічної роботи з клієнтом по виявленню його соціально-педагогічної проблеми та її вирішення) і часткові технології (спрямовані на розв'язання певної часткової мети, завдання).

Призначення технології – це виокремлення соціально-педагогічної технології залежно від основної мети діяльності соціального педагога стосовно конкретного об'єкта. Відповідно до цього технології мають: цільове призначення (технології розвитку, виховання, педагогічної корекції, педагогічної реабілітації, виправлення (перевиховання), інформаційно-

пропагандистської діяльності, профорієнтаційної роботи, діяльності на дозвіллі та ін.) та комплексне призначення (технології, що припускають досягнення одночасно декількох цілей).

Суб'єкт застосування дає змогу виокремити соціально-педагогічну технологію залежно від індивідуальних можливостей спеціаліста, тобто соціальний педагог може обрати найбільш прийнятну для нього в конкретній ситуації технологію, у процесі реалізації якої він зможе отримати найбільш ефективної результативності. До них можна віднести: рівень професіоналізму (початковий; такий, що має досвід роботи; висококваліфікований спеціаліст), спеціалізація соціального педагога (за напрямом діяльності, за роботою з певною віковою групою тощо).

Об'єкт застосування дозволяє відокремити соціально-педагогічну технологію залежно від характеристики об'єкта діяльності: соціальний (учень, студент, військовослужбовець, член сім'ї, батько тощо); віковий (дитина, підліток, юнак та ін.); *особистісний* (характер соціального відхилення, психологічний або емоційний стан, динамічність особистості, компенсаційні можливості та ін.); *кількісний* (окрема особистість, група, колектив; інші критерії).

Місце застосування дає змогу класифікувати соціально-педагогічні технології залежно від того, в яких умовах найбільш доцільне, оптимальне їхнє застосування.

Умови застосування розрізняють як місце застосування (освітню установу, спеціалізований центр, місце проживання тощо).

Засіб реалізації спрямований на виокремлення соціально-педагогічних технологій залежно від засобу досягнення мети тобто використовувані основні методи, засоби практичного застосування, а саме: гра, діяльність, психодрама, консультація, авторські методики [2].

Викладені підстави і критерії класифікації дають змогу визначити основні соціально-педагогічні технології, що поділяються на два типи – технології загальні і технології часткові.

Соціально-педагогічні технології загального типу (загальні соціально-педагогічні технології) – це технології, що охоплюють повний цикл соціально-педагогічної роботи з клієнтом, групою. Ці технології можуть мати як спрямоване цільове, так і комплексне призначення. Формування комплексних технологій загального типу зумовлено тим, що досить часто соціальним педагогам доводиться вирішувати комплекс завдань, які виникли з різних причин і, насамперед, внаслідок відхилень у розвитку і вихованні людини. У цьому випадку і виникає потреба в комплексній соціально-педагогічній допомозі.

Кожна з технологій має свій зміст і потребує врахування особливостей її реалізації.

За суб'єктним застосуванням такі технології орієнтуються на спеціально підготовленого спеціаліста, найчастіше – на групу спеціалістів і на його (їх) спеціалізацію і професійну підготовку.

Кожна технологія загального типу орієнтована також на певну категорію об'єкта застосування з урахуванням його соціально-педагогічних проблем і індивідуальних можливостей їхнього вирішення. До таких технологій соціально-педагогічної роботи зараховують технології: *соціально орієнтовані* – технології, призначені для соціально-педагогічної роботи з різноманітними соціальними групами людей (школярами, студентами, військовослужбовцями, сім'ями та ін.); *вікові* – технології, що найбільш доцільні в соціально-педагогічній діяльності з людьми певного віку (дітьми, підлітками, молоддю); *групові* – технології, призначені для використання роботи в групах; *індивідуально орієнтовані* – технології індивідуального розвитку, виховання дитини з певної патологією, певного віку (надомне виховання дитини, індивідуально-корекційний, корекційно-компенсаторний розвиток і виховання дітей з відхиленнями в розвитку тощо). За місцем реалізації загальні технології часто передбачають певні умови, що забезпечують розв'язання конкретних функціональних завдань, а тому вони можуть застосовуватися тільки в спеціально підготовлених центрах, аудиторіях, лабораторіях тощо. Деякі з них орієнтовані на використання можливостей певних умов (спеціального центру, медичної установи, освітньої установи, місця проживання й тощо). Кожна технологія, як правило, передбачає оптимальні умови, за яких вона найбільш ефективна [1].

За засобом реалізації технології загального типу, залежно від завдань, які вирішуються, поділяються за провідним методом, засобом, що визначають особливість діяльності для досягнення прогнозованої мети. З цього погляду можуть можна виокремити наступні: соціально-педагогічні технології, які ґрунтуються на провідному методі практичної діяльності (грі, театралізованій діяльності, тренінгах, туристичних походах тощо), ті, що побудовані на певній послідовності, взаємозв'язку групи методів, які вони визначаються проблемами об'єкта, досвідом діяльності установи і її можливостями; авторські методики – спеціальні методики, розроблені конкретним спеціалістом, а також ті, які були дуже ефективними на практиці (виховання в колективі А. Макаренка, комунарська методика І. Іванова, методика корекції бродяжництва П. Бельського; технологія саморозвитку М. Монтесорі; технологія вільної праці С. Френе тощо).

Соціально-педагогічні технології часткового типу – це технології, які виокремлюються зі структурних компонентів загальної технології або з часткових виглядів функціональної діяльності соціальних педагогів. До таких технологій належать: діагностичні, виховні, профілактичні, реабілітації та корекції, консультування, посередництва, дозвілля, прогнозування, зв'язку з громадськістю, експертизи та ін. [4].

Кожна з функціональних соціально-педагогічних технологій підлягає класифікації за такими ж підставами і критеріям, які

використовуються для загальних технологій. Розглянемо окремі види часткових технологій.

І. Діагностичні соціально-педагогічні технології призначені для виконання конкретної функції – постановки діагнозу. Вони застосовуються для оцінювання явища, рівня соціально-педагогічної занедбаності об'єкта, ступеня відхилення, соціально-педагогічних особливостей його розвитку тощо.

Такі технології поділяються залежно від завдань діагностики та від цільової спрямованості.

На рівні безпосередньої соціально-педагогічної роботи з клієнтом функції соціально-педагогічної діагностики декілька змінюються. Головною її метою стає визначення проблеми клієнта і знаходження правильних засобів для її вирішення. Забезпечення соціальної політики на місцевому, регіональному.

Особливістю соціально-педагогічної діагностики є обмежене використання кількісних співвідношень і математичних методів, оскільки ситуація клієнта завжди унікальна, неповторювана, тому найбільш поширені технології емпіричного спостереження, аналіз одиничних даних. Поки що не дуже розвинені інструментальні технології, що пояснюється лише недавнім виникненням соціально-педагогічних технологій (і діагностичних, зокрема) і тим, що соціальний педагог розглядає самого себе як інструмент вивчення і перетворення соціально-педагогічної ситуації.

Незалежно від вживаних методів будь-який технологічний процес в соціально-педагогічній діагностиці має схожу структуру, окремі елементи якої міняються залежно від конкретних умов. Початковим етапом його завжди є *поява соціально-педагогічної проблеми*. Сам індивід, що є центром уваги такої проблеми, може не усвідомлювати її наявності (дитина, підліток, батьки, вчитель тощо, що не розглядає свій стан як життєве утруднення або що не знає, що може звернутися по допомогу).

Якщо наявність важкої життєвої ситуації констатувати досить просто, то, як правило, зовсім не просто визначити її суть, причину і шляхи виходу з неї. Практика показує, що далеко не всі клієнти мають навички серйозного соціально-педагогічного аналізу, більшість з них привчені до пошуку простих, однозначних відповідей на важкі питання або віддають перевагу зручним формам ілюзій, самообману для пояснення своїх труднощів. Тому наступний етап діагностичного процесу – *збір і аналіз даних про ситуацію*. На цьому етапі соціальний педагог використовує два типи методів: історико-генетичний та структурно-функціональний.

Історико-генетичні методи покликані визначити час, витoki і причини зародження проблеми, прослідкувати ступінь її прояву на різних стадіях життя клієнта. Цілий ряд соціально-педагогічних патологій має спадкову природу або, принаймні, соціально успадковується. Якщо в

даний час не можна однозначно сказати, чи є зв'язок пияцтва і алкоголізму підлітка з пияцтвом його батьків або прародителів результатом природжених біологічних передумов, успадкованих від попередніх поколінь, або це вплив сімейного способу життя, те спадкоємство особових рис, які сприяють алкоголізму (інфантильність, конформність тощо), не підлягає сумніву. Успадковуються багато захворювань, зокрема психічні. Природжені передумови обумовлюють темперамент, багато рис вдачі, інтелектуальний статус.

Можливо, ще більш значуще питання соціальної спадковості. Мимоволі, можливо навіть не бажаючи того, діти сприймають мову і способи мислення свого етносу, моральні норми і типи емоційних реакцій свого суспільства, переваги і заботони своєї сім'ї. Підлітковий бунт і властиве дорослим людям звільнення від сприйнятих установок, раціональне відношення до них і самовиховання здатні провести в індивідуальні величезні зміни, зовні настільки значні, що люди недооцінюють значення тих психічних установок, які вони ввібрали в ранньому дитинстві в сім'ї і найближчому соціальному оточенні. Проте досвід показує, що кінець кінцем консервативні елементи свідомості запанують, і відношення до світу у людини, яка переходить в категорію літніх людей, на 80 % визначається тим, що було сприйняте ним в дитинстві.

Слід також пам'ятати, що навіть сама шокуюча поведінка родичів, предків, близьких, – це не привід для того, щоб ухвалювати вирок самому опитуваному: син або внук алкоголіка зовсім не приречений сам стати алкоголіком, а родич злочинця – людиною, що порушує закон. Кожен індивід може відповідати (юридично і морально) тільки за свою поведінку, і те лише в тому випадку, якщо він володіє достатнім інтелектом і самосвідомістю, щоб оцінити свою поведінку і управляти їм. *Структурно-функціональні методи діагностики* припускають отримання даних про поточний стан проблеми, про будову об'єкту і зв'язки, що сполучають різні його елементи, його функціональність або дисфункціональність, тобто про те, чи відповідає його діяльність своєму призначенню чи ні. Неправильно було б думати, що структурно-функціональні методи застосовуються переважно при аналізі групових клієнтів – сім'ї, класу, трудового або студентського колективу. Навіть проводячи соціально-педагогічну діагностику особи, необхідно вивчити її соціальну мережу, функціонування в соціальному оточенні, нарешті, внутрішній стан, структуру самої особи, гармонійність або дисгармонійність її внутрішніх елементів, узгодження або розузгодження соціальних ролей тощо [5].

З арсеналу засобів соціальний педагог використовує в першу чергу спостереження, яке дозволяє, по-перше, дізнатися оцінку ситуації клієнтом (клієнтами), познайомитися з його (їх) трактуванням наявної проблеми. У процесі спостереження фахівець сприймає як вербальну (словесну), так і невербальну інформацію (міміка і інтонація клієнта, його жести). Ці два потоки інформації, як правило, не співпадають,

оскільки вербальне спілкування – це самопрезентація клієнта, що підкоряється деяким соціальним правилам навіть в тому випадку, якщо клієнт не зацікавлений в свідомому обмані. Кожна людина при комунікативній взаємодії приховує риси своєї вдачі, які вона вважає своїми недоліками; кожен хоче виглядати найпривабливішим і проявляти свої кращі якості (проте в конкретних умовах привабливими для клієнта можуть вважатися саме його недоліки). Клієнт з великим артистизмом, видимою щирістю і переконливістю може створювати бажаний образ, щоб маніпулювати фахівцем, що надає йому допомогу.

Зібрані відомості піддаються аналізу: зіставлення ряду даних, їх сортування на важливих і малозначних, диференціація ознак.

Наприклад, такі явища, як депривація, ескапізм, розлади спілкування, можуть бути наслідком різних соціальних процесів, тому в ході аналізу даних всесторонньо розглядаються причини і наслідки. Як правило, зібрані дані рідко бувають несуперечливими і однозначно указують на одну соціально-педагогічну проблему. У кожному конкретному випадку є набір декількох типів проблем. Тому в ході найбільш важливого етапу – *постановки діагнозу* – соціальний педагог не просто робить висновок про суть і причини життєвого утруднення клієнта, а ранжирує наявні проблеми, виділяючи головну, від якої залежить рішення всіх інших або яка може бути вирішена на даному рівні можливостей або при даному рівні знань.

Соціально-педагогічний діагноз не може вважатися остаточним, поки фахівець працює з клієнтом. Можливо, в процесі їх взаємодії виявляться факти, які змусять якщо не переглянути, то скоректувати зроблений висновок. Вирішення будь-якої проблеми може актуалізувати інші проблеми, які були замасковані або відсунуті на задній план при вирішенні проблеми, яка спочатку здавалася найбільш актуальною. Тому соціально-педагогічна діагностика як контроль за станом ситуації клієнта і відстежування змін в ній здійснюється впродовж всієї діяльності по наданню допомоги даному клієнтові. Подібні методики використовуються і після закінчення процесу трансформації особи або розрешення ситуації клієнта.

Соціально-педагогічна діагностика відноситься до найбільш загальних комплексних соціальних технологій, що використовуються на всіх етапах соціально-педагогічної роботи.

II. Соціально-виховні технології.

У сучасному суспільствознавстві існує безліч філософських напрямів, шкіл, течій, які в тій чи іншій мірі знаходять відображення в технологічному процесі. Будь-яка соціальна технологія має філософський фундамент, особливо ті технології, в яких його формування входить в систему цілей (наприклад, релігійне виховання, гуманістичне виховання). Однак часто в рамках одних і тих же технологій можуть застосовуватися методи і засоби, абсолютно протилежні за ідеологією, багато позицій залежать від суб'єкта діяльності. Крім того, одна і та ж технологія може

бути гнучкою, яка пристосовується до тієї чи іншої філософської основи (наприклад, ігрові технології).

Виділимо кілька філософських напрямів, відображених в концепціях соціально-виховних технологій: матеріалізм та ідеалізм, діалектика і метафізика, сцієнтизм і природовідповідність, гуманізм і антигуманізм, релігійна філософія, антропософія, прагматизм, екзистенціалізм.

В українському банку соціально-виховної інформації у навчально-методичній літературі відображено насамперед діалектико-матеріалістичний філософський напрям: у світі немає нічого, крім рухомої матерії; матерія – об'єктивна реальність, дана нам у відчутті; діалектика – вчення про розвиток як єдність і боротьба протилежностей. Інша основа тлумачення і розуміння проблем соціального виховання в радянський період вважалася абсурдною.

Альтернативними діалектичного матеріалізму філософськими напрямами є ідеалізм і метафізика.

Ідеалізм виходить з первинності духовного, нематеріального і вторинності речового, фізичного світу. Об'єктивний ідеалізм приймає за першооснову сушого універсальний дух. Суб'єктивний ідеалізм представляє світ як продукт духовної творчості індивіда.

Метафізика, на протигагу діалектиці, розглядає речі і явища поза зв'язку один з одним як щось закінчене і незмінне, це філософське вчення про надчуттєві принципи буття.

У світовій педагогічній науці і практиці існує ще ряд альтернативних підходів до проблем світобудови, на основі яких ефективно вирішуються завдання всебічного (морального, духовного, інтелектуального, естетичного, фізичного) розвитку дітей та молоді.

Гуманізм являє собою систему поглядів, що визнає цінність людини як особистості, його право на свободу, щастя, розвиток і прояв всіх здібностей. Це система, яка вважає благо людини критерієм оцінки соціальних явищ, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою відносин у суспільстві.

До філософії гуманізму примикають такі течії, як неомарксизм, неопозитивізм, позитивний екзистенціалізм і педагогічні напрями педології, вільного виховання, педагогіки співробітництва, природовідповідності. Ідеї гуманізму лежать і в основі всіх релігійних систем.

Релігійна філософія є змістовним фундаментом шкіл релігійного спрямування. Релігійна парадигма (її гуманістичний зміст) має глибокі корені в народній педагогіці, досить правильно формує у молоді уявлення про добро і зло, моральну поведінку.

Антропософія – релігійно-містичні вчення, засноване Р. Штейнером. У центрі антропософської системи – людина, людська сутність (відчуває на шляху до Бога ряд перевтілень). Завдання антропософії – розвиток духовних сил, прихованих в людині, очищення та зміцнення духовності людини.

Філософська концепція екзистенціалізму виходить з того, що людина сама є своєю єдиною метою, «людина є те, що вона сама з себе робить». Представники класичного екзистенціалізму зводили суть екзистенції, її моральний аспект до почуттів і настроїв, які мають негативний характер (страх, вина, відчай, ворожість до соціуму). Неоекзистенціалісти активно використовують деякі гуманістичні ідеї, наділяючи екзистенцію такими чеснотами, як почуття піднесеності, довіра, надія і віра в краще майбутнє. Завдяки цим добродіям, вважають вони, моральний вибір людини стає свідомим і ясним, будучи важливою умовою його активного ставлення до світу [4].

Концепція прагматизму (до якої приєднуються і філософські течії неопозитивізму, неофрейдизму) виходить з того, що інтелектуальні та моральні якості особистості закладені в її унікальній природі та їх прояв пов'язано насамперед з індивідуальним досвідом людини. Задачу освіти та виховання представники прагматизму бачать лише в кількісному зростанні даних їй від природи здібностей, якостей і її індивідуального досвіду як головної умови самореалізації.

Ставлячи досягнення індивідуального успіху головною метою життя людини, прихильники прагматичної концепції виховання обмежують успіх лише індивідуальними рамками життя людини, звільняючи її від необхідності ставити перед собою високі цілі, прагнути до суспільного ідеалу. Сучасна неопрагматична філософія примирює протиріччя індивідуалістичної позиції особистості і гуманістичної її орієнтації.

Альтернативою гуманістичного напрямку є сцієнтистсько-технократичні концепції, раціоналізм, відверто антигуманні теорії (расові, націоналістичні та ін.) Сцієнтизм як світоглядна орієнтація проявляє себе в абсолютизації ролі науки і техніки в системі культури людського суспільства. Абсолютизуються стиль і загальні методи побудови знання, властиві природничим і точним наукам, які розглядаються в якості парадигми, зразка наукового знання взагалі. Сцієнтистської установки виражаються у зовнішньому наслідуванні методів точних і технічних наук: в штучному застосуванні математичної символіки, схематизації, теоретизування, технологізації і технізації.

Альтернативою сцієнтизму є природовідповідність. Концепція природовідповідності виходить з того, що слід враховувати природні задатки людини, спиратися на них, що існує єдність людини з природою, узгодженість і гармонія їх взаємодії.

Найважливішою якістю будь-якої технології є системність як єдність безлічі визначених організованих компонентів. Технологічний процес включає мету, зміст, методи і форми взаємодії учасників, за якими досягаються при цьому результати. Між ними існують різноманітні причинно-наслідкові генетичні, історичні та інші змістовні і функціональні зв'язки. Комплексність Багатофакторність і змістовна

різноманітність процесу соціалізації робить соціально-виховні технології комплексними, вимагають координації взаємодії всіх елементів.

Цілісність соціально-виховної технології – це наявність загальної інтегративної якості і збереження специфічних якостей елементів. Єдність компонентів технології на основі спільної мети, концептуальна основа і структурна підпорядкованість входять до неї відокремленими підсистемами й утворюють цілісність [7].

Будь-яка соціально-виховна технологія охоплює певну частину всієї системи суспільного виробництва (соціальної діяльності). Вона може включати в себе певні підсистеми (технології нижчого рівня), але в той же час вона входить як складова частина в технологію (діяльність) більш високого рівня системності.

Можна виділити чотири ієрархічно супідрядних класу (рівня) соціально-виховних технологій, адекватних організаційним рівням системи соціальної діяльності держави.

1. **Метатехнології** (соціально-політичний рівень), цілісно охоплюють соціально-виховну систему великої території (держава, регіон), які реалізують державну соціальну політику і вирішальні загальноуправлінські соціально-виховні проблеми в комплексі (освітні, медичні, правові, економічні, екологічні). Приклади: технологія безперервної освіти, технологія планування сім'ї, технологія боротьби зі злочинністю.

2. **Галузеві макротехнології** (соціально-педагогічний рівень), що представляють педагогічно доцільну діяльність з реалізації соціально-виховної політики в рамках відомств, соціальних інститутів, окремої області або виду соціально-виховної діяльності, визначених категорій установ, контингентів людей. Приклади: технологія професійної освіти, технології реалізації муніципальних програм соціальної реабілітації.

3. **Модульно-локальні технології** (методичний рівень), що охоплюють окремі частини (модулі) соціально-виховного процесу даної установи, організації, вирішальні приватні методичні завдання соціального виховання. Приклади: технології навчання певним професійним умінням і навичкам; технології виховання окремих якостей людини; технології організації деяких виховних заходів.

4. **Мікротехнології** (контактно-особистісний рівень), що представляють індивідуальну взаємодію з конкретною людиною. Приклади: технології діагностики особистості, технології соціально-психологічних тренінгів, технології корекції особистісних якостей. Часто мікротехнології пов'язують з практичним досвідом, ритуалами, звичаями, соціально-психологічними явищами.

Існують ще технологічні мікроструктури: технологічні прийоми, ланки, елементи та ін. Шикуючись в логічний технологічний ланцюжок, вони утворюють – мікротехнології, які є частиною якоїсь модульно-локальної, що входить відповідно в галузеву технологію, яка також є частиною великої метатехнології. Приклад: прийом самонавіювання мікротехнологія релаксації; модульна технологія корекції

важковиховуваності – галузева технологія корекційної установи; метатехнологія реалізації урядової програми допомоги дітям.

Будь-яка з нижче розташованих в ієрархії технологій є частиною вище розташованої, тобто пов'язана з нею узами наступності: приймає ідеологію, вирішує певну частину спільного завдання, координується з утримання, часу та іншими параметрам.

Системні якості соціально-виховних технологій виступають також в єдності наукового, процесуально-дієвого і формально-описового аспектів.

Соціально-виховна технологія, як науково-обґрунтоване вирішення соціальної проблеми, включає аналіз та використання досвіду, концептуальність, прогностичність та інші якості, являє собою синтез досягнення науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого досвіду і того, що народжене громадським прогресом гуманізації та демократизації суспільства.

Соціально-виховний процес завжди відбувається в ім'я якихось глобальних суспільних цілей на основі:

- уявлень про процес і його закономірності;
- вибору методологічних, ідейно-філософських позицій;
- висунення гіпотези про механізм освоєння соціального досвіду та ін.

Це і складає концепцію технології – систему поглядів на соціально-виховний процес, ідей, принципів, на основі яких організується діяльність.

Розвиваючий характер сучасних соціально-виховних технологій передбачає:

- виділення і використання психогенних чинників розвитку індивіда;
- вибір і використання особистісного підходу до особи і особистісну орієнтацію виховного процесу;
- розробку напрямів розвитку (модернізації) процесу.

Формально-описовий аспект технології виражається в логіці і чіткості, зафіксованих у різних документах (проект, програма, положення, статут, керівництво, технологічна схема, карта), і представлені в навчально-методичному оснащенні (навчально-методичний посібник, розробки, плани, діагностичні та тренінгові методики). Алгоритмічність просторової структури передбачає виділення окремих змістовних ділянок (ступені, кроки, кадри, порції і т.п.), які відбуваються в певному порядку, за алгоритмом.

Алгоритм тимчасової технології складають наступні цикли:

- цикл впливу на об'єкт (цілепокладання – планування – організація – реалізація цілей – аналіз результату);

- цикл розвитку технології (розробка технології – експериментальна перевірка – впровадження – стаціонарний режим – модернізація (розвиток);

- управлінський цикл (цілепокладання – стратегічного планування – тактичне планування – організація керуючих впливів – моніторинг – зворотний зв'язок – корекція – рефлексія).

У процесі повторення цих циклів окремі операції, дії, мікротехнології, модульні і локальні технології можуть запозичуватися із суміжних областей, автоматизуватися, йти з-під свідомого контролю.

Соціально-виховна технологія розглядається як процес – розвивається в часі взаємодії його учасників, спрямований на досягнення поставлених цілей і призводить до заздалегідь запланованого зміни стану, перетворення властивостей і якостей об'єктів. Розвиток цілеспрямованого і керованого технологічного процесу включає етапи визначення мети, планування, організації, реалізації цілей і аналітичний етап [5].

Приступаючи до розробки мети задуманої справи, соціальний педагог, перш за все, визначає стан колективу та окремих особистостей, тому що майбутня справа повинна допомогти вдосконаленню як колективу, так і окремих осіб. Він продумує мету і завдання справи, пристосовуючи їх до цієї групи і ситуації, визначаючи місце серед інших справ, забезпечуючи різноманітність і новизну; конкретні завдання проведення; виділяє головне, вирішальну ланку в її проведенні. Потім доводить завдання до кожного так, щоб кожен сприйняв їх як власне рішення. Він не забуває спертися на потреби та інтереси особистостей, домагаючись їх максимальної захопленості та активності.

Цілепокладання передбачає орієнтацію на сфери розвитку клієнта, побудова дерева цілей і завдань. На етапі планування визначається характер змісту, розробляється структура технології, вибираються види соціально-виховної діяльності.

Виходячи з розробленої мети і висунутих завдань, проводиться планування справи. До планування соціальний педагог привертає клієнтів. Від ретельності продумування всіх деталей залежать організаційна чіткість і успіх справи.

На етапі організації готуються використовувані засоби і організаційні форми, діагностичний інструментарій.

Слово «організація» підкреслює живу єдність і взаємозв'язок прийнятих заходів, щоб перетворити їх сукупність як би в єдиний злагоджений «організм». Організація виховної справи передбачає ясний і чіткий розподіл прав, обов'язків, відповідальності та звітності всіх його учасників, підготовку всього необхідного (в тому числі потрібного обладнання і матеріалів), встановлення норм виробітку (виконання) і детальне інструктування кожного учасника [6].

Реалізація передбачає використання якогось алгоритму, організаційних форм, визначаються вживані тип і методи управління, моніторинг процесу.

Соціальний педагог контролює і коригує хід виховної справи. При необхідності він вирішує виниклі труднощі і проблеми. Однак уникає втручатися в самостійну діяльність школярів навіть при наявності не дуже значних помилок. У центрі його уваги вплив справи на формування якостей особистості. Він фіксує всі значущі деталі проведеної справи для подальшого аналізу.

При аналізі визначаються результати і показники ефективності технології.

Аналіз може проводитися соціальним педагогом одноосібно або разом з іншими учасниками справи. При цьому доцільно звернути увагу на наступні питання. Чи все заплановане вдалося виконати і як? Що виявилось більше, а що менш вдалим? Наскільки витримані заплановані терміни і які причини їх порушення? Чи був ефект різноманітності та новизни? Як вплинула справа на кожного учасника? Оцінка кожного члена групи: як він показав себе в ході справи? Що не вийшло і чому? Загальна оцінка якості справи: що треба змінити в майбутніх виховних справах?

У діяльнісному аспекті технології виступають також якості суб'єкта (професіоналізм) і якості об'єкта (здібності, потреби).

Варіативність технології ґрунтується на зміні послідовності, порядку, циклічності елементів алгоритму в залежності від умов здійснення технології.

Управління припускає можливість діагностичного визначення мети, планування, проектування соціально-виховного процесу, варіювання засобами і методами з метою корекції, адаптації і т.д. Діагностичність – можливість отримання інформації про хід процесу і контролю його окремих етапів, можливість моніторингу результатів.

Прогнозованість результатів є узагальненим якістю будь-якої технології і виражається, зокрема, в гарантованому досягненні певних цілей. Однак соціально-виховні процеси відрізняються імовірнісним характером і підкоряються статистичним законам. Тому прогнозований результат характеризується ще ступенем його вірогідності, є вірогідність відтворюваності увазі можливості застосування (повторення відтворення) соціально-виховної технології в інших умовах та іншими суб'єктами.

Під ефективністю технології розуміється відношення результату до кількості витрачених ресурсів. Сучасні соціально-виховні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами і оптимальними за витратами.

Усі вище перелічені чисельні якості: системність, науковість, концептуальність, ієрархічність, наступність, процесуальність, логічність, структурованість, алгоритмічність, розвивають характер, варіативність, керованість, прогнозованість, ефективність, відтворюваність є одночасно і методологічними вимогами до технології (критерії технологічності).

Список використаної літератури

1. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с. **2. Інноваційні** технології соціально-педагогічної роботи з сім'ями «групи ризику» : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Я. І. Юрків ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 540 с. **3. Селевко Т. К.,** Селевко Л. Г. Соціально-воспитательные технологии / Т. К. Селевко, Л. Г. Селевко // Народное образование. – 2002. – №4. – С. 140 – 142. **4. Соціальна** педагогіка: технологічний аспект : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – Ч. 1. – 383 с. **5. Соціальна** робота: технологічний аспект / За ред. проф. А. Й. Капської. – К. : ДЦССМ, 2004. – 246 с. **6. Технології** соціальної роботи: Учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. И. Г. Зайнышева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с. **7. Шакурова М. В.** Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / М. В. Сакурова. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 272 с.

Краснова Н. П. Соціально-виховні технології у роботі соціального педагога

У даній статті надається поняття «класифікація» як система супідрядних понять певної галузі знання або діяльності людини, що використовується як засіб для встановлення зв'язків між цими поняттями, а також «тип технології», який спрямований на виявлення її характеру та призначення технології (виокремлення її залежно від основної мети діяльності соціального педагога). Також в статті характеризується соціально-педагогічні технології загального типу, що охоплюють повний цикл соціально-педагогічної роботи з клієнтом або групою та соціально-педагогічні технології часткового типу, які виокремлюються зі структурних компонентів загальної технології або з часткових видів функціональної діяльності соціального педагога. Соціально-виховні технології розкриваються з позиції діалектико-матеріалістичного філософського напрямку, що включають чотири ієрархічно супідрядних класу технологій, адекватних організаційним рівням системи соціальної діяльності держави, а саме: метатехнології, галузеві макротехнології, модульно-локальні технології, мікротехнології; представлені аспекти, алгоритми та цикли соціально-виховних технологій.

Ключові слова: тип та призначення технології, суб'єкт та об'єкт застосування соціально-педагогічної технології; соціально-педагогічні технології загального та часткового типів; соціально-виховні технології.

Краснова Н. П. Социально-воспитательные технологии в работе социального педагога

В данной статье дается понятие «классификация» как система супподрядных понятий определенной области знаний или деятельности человека. что используется как способ для установления связей между этими понятиями, а также «тип технологии» который направлен на выявление ее характера и назначение технологии (выделение ее в зависимости от основной деятельности социального педагога. Также в статье характеризуются социально-педагогические технологии общего типа, которые охватывают полный цикл социально-педагогической работы с клиентом или группой и социально-педагогические технологии частичного типа, которые выделяются из структурных компонентов общей технологии или из частичных видов функциональной деятельности социального педагога. Социально-воспитательные технологии раскрываются с позиций диалектико-материалистического философского направления, которые включают четыре иерархически супподрядных классу технологий, адекватных организационным уровням системы социальной деятельности государства, а именно: метатехнологии, отраслевые макротехнологии, модульно-локальные технологии; представлены аспекты, алгоритмы и циклы социально-воспитательных технологий.

Ключевые слова: тип, назначение технологии, субъект и объект применения социально-педагогической технологии; социально-педагогические технологии общего и частичного типов; социально-воспитательные технологии.

Krasnova N. P. Socio-educational technologies in the work of a social pedagogue

In this article the concept of "classification" as the rendering supportadmin concepts of opredelennosti knowledge or human activities. what is used as a way to establish the relationships between these concepts, as well as the type of technology which aims to identify its nature and purpose of technology (selected depending on the primary work of a social pedagogue. Also the article deals with the socio-educational technology General type, which cover the full cycle of socio-pedagogical work with the client or group and socio-educational technology partial type that vydelyaut of the structural components of the overall technology or of partial types of functional work of a social pedagogue. Socio-vozpitatelnyi technology disclosed from the standpoint of dialectic-materialistic philosophical directions that include four hierarchically supportadmin class technologies, adequate organizational levels of social activity of the state, namely: metatechnology, industry sees, module-local technology; presents aspects, algorithms and cycles of social and educational technologies.

Key words: type, purpose technology, the subject and the object of application of socio-pedagogical technologies; socio-educational technology total and partial types; socio-educational technology.

Стаття надійшла до редакції 19.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.013.42

Ю. О. Лисенко

СІМ'Я ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ МІЖПОКОЛІННИХ СОЦІАЛЬНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Сучасні світові тенденції розвитку глобальної інформатизації суспільства зумовлюють необхідність відповідного реагування української внутрішньої політики на трансформації, пов'язані з цим процесом, з метою розробки та впровадження низки заходів для забезпечення гідних умов життя людини. Особливо це стосується сім'ї, адже за останнє десятиріччя в Україні значно зросла її роль як соціального інституту, а сприяння його розвитку стало одним із пріоритетних завдань соціальної політики нашої держави. Низка розроблених і затверджених нормативно-правових актів сприяли підвищенню відповідальності батьків за виховання та розвиток дітей у сім'ї. Однак це зовсім не означає гарантію гармонізації відносин між дорослими і дітьми. Питання формування та налагодження взаємозв'язків між різними поколіннями упродовж тривалого часу було предметом наукових дискусій, а з прогресом інформаційного суспільства ця проблема значно загострилася. Тому, враховуючи сучасні соціокультурні трансформації, варто здійснювати пошук ефективних шляхів побудови гармонійних відносин між дорослими, дітьми та людьми похилого віку саме через сім'ю для виведення культури цих взаємовідносин на зовнішній рівень, суспільний, глобальний.

Т. Вороніна, Н. Максимовська, О. Маруховський, Ю. Нестеров, О. Новікова, А. Ракитов, А. Рижанова, О. Рубанець, І. Сергієнко, А. Тадаєва, Н. Токаренко, О. Фінько, В. Шейко й ін. розкривають специфіку інформаційного суспільства та його можливості для підвищення соціалізаційного потенціалу особистості. Міжпоколінні взаємовідносини в контексті соціокультурних умов вивчали такі вчені: М. Дуарова, С. Жукова, О. Новікова, Т. Петрова, Н. Шахматова, Ю. Шкаріна й ін. Поряд із цим систематично здійснюються дослідження соціально-педагогічної роботи з сім'єю і її основам присвячено значну

кількість робіт (Т. Алексеєнко, І. Зверєва, Ж. Петрочко, А. Рижанова, І. Трубавіна та ін.), вивчаються напрями роботи з різними типами сімей (О. Белоліпцева, А. Капська, Т. Шульга, Я. Юрків та ін.). Соціально-педагогічний аспект формування гармонійних взаємовідносин між різними поколіннями, зокрема молодими людьми і літніми залишається малодослідженим. Тому мета нашої статті – розкрити роль сімейного виховання у формуванні міжпоколінних соціальних зв'язків, зокрема, між молоддю та людьми похилого віку, ураховуючи умови розвитку інформаційного суспільства.

Нині уможлиблюється перспектива розширення зв'язків кожної особистості за допомогою різноманітних засобів комунікації. Насамперед, у Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» передбачається запровадження конкретних засад для сприяння соціально-економічному поступу нашої держави і розвитку суспільства в інформаційному напрямі через налагодження координації діяльності органів державної влади, місцевого самоврядування, приватних структур. Поряд із цим постає питання здійснення інформаційної безпеки як суспільства взагалі, так і кожної людини. Потік неконтрольованої інформації, зокрема деструктивного характеру, спричиняє негативні наслідки соціалізації індивідуума, що, у свою чергу, відбивається на взаємовідносинах із соціальними суб'єктами. Тому обов'язковим є створення таких умов, які б сприяли захисту людини від негативного впливу інформації на її соціальний розвиток та взаємодію з оточуючими.

Геополітичне спрямування української держави значно вплинуло на необхідність реформування системи захисту різних категорій населення. Соціальна політика України визнала пріоритетом захист прав дитини. Це знайшло відображення у Законах України, Конвенціях щодо захисту прав дитини, реалізації Загальнодержавних програм, внесенні змін до кодексів України тощо. Проаналізувавши нормативно-правові документи, можна зробити висновок, що батьки (дорослі) відіграють ключову роль у повноцінному розвитку, вихованні та захисті дітей, а створення належної законодавчої бази уможлиблює державне регулювання розвитку сім'ї як соціального інституту та контроль за належним виконанням своїх батьківських обов'язків щодо підростаючого покоління.

Зрозуміло, що ціннісний фундамент, закладений дитині в сім'ї, відбивається на успішності її соціалізації, функціонуванні її як повноцінного члена суспільства. Тому формування в родині гармонійних взаємовідносин між дітьми і батьками, між онуками й їхніми бабусями, дідами має важливе значення як для розвитку окремої сім'ї, так і для позитивної суспільної динаміки. Як зазначає А. Рижанова, «у перехідний період до інформаційної доби особливого значення набуває соціально-педагогічний механізм гармонізації індивідуальної та соціальної складових на внутрішньому духовному рівні соціального суб'єкта (людини, групи, країни, регіону світу), оскільки його соціальні цінності

та доцентрова соціальна поведінка визначатимуть цілісність та міць соціуму (від мікро до глобального)» [1, с. 386]. Отже, налагодження та гармонізація взаємодії в мікрогрупах, зокрема родині, є початком формування ціннісного ставлення до розвитку конструктивних позитивних соціальних зв'язків на макрорівні, глобальному.

Ставлення батьків до старших за себе людей формує відповідне ставлення їхньої дитини як до них, так і до інших дорослих. Поряд із цим, «дорослі діти» літніх батьків також мають зобов'язання щодо останніх, зокрема утримувати, доглядати, допомагати, тобто забезпечувати умови для їх гідного життя, якщо вони не в змозі робити це самостійно. Як у дитинстві, так і в похилому віці особистість потребує підтримки, особливо, коли людині важко здійснювати самообслуговування. Це ще більше актуалізує необхідність побудови гармонійних взаємовідносин між поколіннями в сучасному соціумі.

На жаль, діти часто виступають свідками конфліктів, що виникають у стосунках як між самими батьками, так і між найдорослішими членами родини – бабусями, дідусями. Це відображається на формуванні моделі поведінки дітей, виборі способів вирішення непорозумінь, тобто спрацьовує механізм наслідування. Це, у свою чергу, викликає бажання чи неохоту виконувати певні соціальні ролі та програвати їх через взаємостосунки з оточуючими. Тому і психологічна атмосфера в родині, і стиль виховання мають не останнє значення в соціальному формуванні особистості, а дорослі є прикладом для дітей у побудові міжпоколінних взаємовідносин. У сімейному середовищі встановлюються моральні рамки, що в подальшому проектується на зовнішнє середовище, поза межами родини. Тому приклад налагодження взаємодії у родині впливає на формування стереотипів, норм поведінки дитини у спілкуванні з різними людьми. Отже, ставлення до старших, насамперед, зароджується в сім'ї, а рівень соціального розвитку дорослих, літніх людей відображається на розвитку соціальності підростаючого покоління. Таким чином, виховуючи дітей, дорослі мають розуміти цінність та важливість формування поважного ставлення до старших, їх розуміння, прийняття з усіма вадами та недоліками, оскільки згодом вони відчуватимуть те ставлення до себе.

Колектив російських учених, які вивчають соціальне самопочуття людей похилого віку, зазначив, що «в умовах урбанізації відбулося руйнування традицій сумісного проживання різних поколінь в одній сім'ї» [2, с. 29]. І дійсно, за останні декілька років проблема конфлікту батьків і дітей поглибилася і переросла у конфлікт молоді та літніх людей. Однак урбанізація – це не єдина причина, оскільки є родини, які вміло будують сімейні взаємовідносини на паритетних засадах і повазі один до одного незалежно від віку та місця проживання. Отже, мова йде про ставлення людини до себе, до оточуючих.

Зважаючи на те, яке місце відводиться людям похилого віку в сім'ї, можна зрозуміти статус таких людей в суспільстві, ступінь дистанції та

міцність взаємодії між поколіннями тощо [2, с. 32]. Це підтверджує необхідність формування соціальних зв'язків, починаючи з мікросоціуму та поширюючи до макросоціуму, глобальнішого розуміння необхідності гармонізації відносин між поколіннями. Таким чином, свідченням злагоджених стосунків є вияв поваги, толерантності у процесі спілкування, здійснення взаємодопомоги, прийняття й усвідомлення необхідності гуманного ставлення один до одного, зокрема щодо літніх людей.

Нині вчені акцентують увагу на наявності дистанції між поколіннями, відчуженості між молодими та похилими людьми: «збільшення соціальної дистанції між похилими людьми та представниками інших вікових груп сприяє прагненню до просторового відмежування» [3].

Звичайно, життєві проблеми молоді та людей похилого віку відрізняються. Молодь намагається знайти своє місце в суспільстві, мати соціальний статус, професійно самореалізуватися. Люди похилого віку замислюються над тим, що вони встигли, а що ще необхідно зробити, звертаються до релігії з метою відповіді на питання сенсу життя і смерті, переймаються збереженням власного здоров'я, бажанням допомогти власним дітям, проводити змістовно й цікаво дозвілля, розширенням кола спілкування і, головне, відчувати себе потрібними, затребуваними.

Загострення взаємостосунків і дистанціювання молодших і старших заважає конструктивному подоланню проблем, що виникають у кожній сім'ї. Непорозуміння між поколіннями можуть виникати через те, що людина похилого віку має багатий життєвий досвід, набутий за ті часи, коли суспільний прогрес здійснювався прогнозовано і менш інтенсивно в порівнянні з сьогоденням. Сучасна молодь, користуючись гаслами демократії, намагається не відставати від інтенсивно мінливих сучасних тенденцій, що, у свою чергу, не завжди знаходить розуміння у старшого покоління. Як зазначають російські науковці, західний стиль життя, що переймають молоді люди, значним чином впливає на протиріччя, засновані на вікових установах, якостях, акцентах [2, с. 42]. Однак ученими доведено, що люди похилого віку, які мають достатній адаптаційний потенціал, легше знаходять спільну мову з підростаючим поколінням. Це говорить про необхідність проведення соціально-виховної роботи як з окремими віковими категоріями (молодь, літні люди), так і створювати умови для їх спільної взаємодії.

Ще у 60-х роках американська дослідниця М. Мід, пояснюючи проблеми у відносинах між різними поколіннями в процесі розвитку суспільства, виділила три типи культур: постфігуративний – молодше покоління вчиться в старшого; кофігуративний – людина, незалежно від віку, вчиться у своїх однолітків; префігуративний – дорослі вчать у дітей [4]. Звичайно, що нині в процесі соціалізації кожна особистість у різні вікові періоди свого розвитку піддається впливу всіх трьох типів культур і засвоює все те, чому навчають її референтні особи, іноді навіть стихійно. Отже, виникає необхідність здійснення цілеспрямованої відносно-контрольованої соціально-виховної роботи.

Стрімкий поступ інформаційної культури зумовлює спрямування соціально-педагогічної роботи на подолання відчуження між поколіннями. Влучно зазначає А. Мокряк, що така робота має здійснюватися з орієнтацією на пріоритет сім'ї як сфери спілкування різних поколінь: дітей, дорослих і людей похилого віку [5, с. 279], адже, крім того, що сім'я будує фундамент для формування соціальності особистості, вона супроводжує розвиток людини протягом життя, що дає вагомі підстави констатувати пріоритет родини у формуванні міжпоколінних соціальних зв'язків.

Використання в соціально-педагогічній роботі різноманітних форм, методів і засобів має відповідати віковій категорії, особливостям соціального розвитку особистості і, звичайно, сучасним світовим тенденціям розвитку глобального суспільства.

Практичний досвід роботи з молоддю дає підстави говорити про можливість застосування будь-яких інтерактивних вправ, ігор, тренінгових занять, різних видів терапій (арт-, казко-, музико- тощо), форум-театру та ін. Що ж стосується людей похилого віку, то для них більш прийнятні традиційні форми роботи (лекції, бесіди, літературно-творчі вечори, концерти самодіяльності, екскурсії, зустрічі з цікавими людьми, чаювання та ін.). Якщо ж психологічна атмосфера під час роботи комфортна, то й інтерактивні форми також можуть бути ефективними.

Для налагодження співпраці між різними віковими категоріями, зокрема молоддю та людьми похилого віку, варто здійснювати пошук спільних тем для обговорення, застосовувати засоби для оволодіння навичками взаємодії, сприяти обміну досвідом. І для молоді, і для людей похилого віку цікавою може бути тематика щодо підтримки здорового способу життя, організації волонтерської діяльності та участі в ній, попередження та подолання міжпоколінних конфліктів, взаємодія з громадськими організаціями, творча діяльність тощо. Обов'язковими є заходи, в яких відбуватиметься обмін досвідом, наприклад, навчання молодими людьми комп'ютерної грамотності людей похилого віку, користування сучасними технічними засобами, засобами комунікації. Літні люди, у свою чергу, можуть ділитися досвідом з кулінарії, рукоділля (вишивання, в'язання, шиття тощо). Звичайно, що наведеними прикладами налагодження взаємодії поколінь не обмежується. Варто використовувати такі засоби, які б позитивно впливали на соціальне самопочуття і літньої людини, і молоді. Адже всім відомо, що людина має бути молода душею, а спілкування підростаючого покоління із старшим дає стимул для насиченого життя і першим, і другим.

Таким чином, побудова взаємовідносин між членами родини різного віку дає відповідні орієнтири для прояву умінь налагоджувати соціальні зв'язки із представниками інших соціумів. Особливо непростим є взаєморозуміння в сім'ях, де проживають разом декілька поколінь. Із розвитком інформаційного суспільства зв'язки між найстаршими (бабусі, дідусі) та наймолодшими (онуками) членами

родини поступово змінюються. Тому необхідним є подолання відчуження молоді від дорослих і людей похилого віку. Отже, створення сприятливих умов для налагодження та зміцнення міжпоколінних соціальних зв'язків через застосування соціально-педагогічного підходу, педагогізація сімейного середовища є основними завданнями соціально-педагогічної роботи як із молоддю, так і з дорослими та людьми похилого віку. Рівень життя людей похилого віку в суспільстві є своєрідним лакмусом, що свідчить про рівень розвитку соціальної складової країни та ставлення самої держави до цих людей. Тому соціально-педагогічна робота має спрямовуватися як на внутрішній рівень гармонізації відносин між поколіннями, так і на зовнішній.

Перспективами подальшого дослідження є вивчення впливу мистецтва на зміцнення соціальних зв'язків між різними поколіннями, зокрема молоді та людей похилого віку.

Список використаної літератури

- 1. Енциклопедія** для фахівців соціальної сфери. – 2-ге вид. / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
- 2. Социальное** самочувствие и положение пожилых людей в регионе / под общ. ред. д-ра социолог. наук, проф. Н. М. Байкова, д-ра психол. наук, проф. Л. В. Кашириной. – Хабаровск : ДВАГС, 2012. – 186 с.
- 3. Смирнова Т.** Пожилые люди: стереотипный образ и социальная дистанция Режим доступу –
<http://www.demoscope.ru/weekly/2008/0357/analit02.php>.
- 4. Мид М.** Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид/ Пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева. Сост. и послесловие И. С. Кона. – М. : Наука , 1988. – 429 с.
- 5. Мокряк А.** Соціальна робота з людьми похилого віку: соціально-педагогічний аспект Вісник ХДАК: збірник наук. праць / ред. В.М.Шейка, 2010. – вип. 29. – С. 274-280.

Лисенко Ю. О. Сім'я як чинник формування міжпоколінних соціальних зв'язків в умовах інформаційного суспільства

У статті розкривається роль сім'ї як основного чинника у формуванні гармонійних міжпоколінних соціальних зв'язків. Розглядаються проблеми взаємодії між молодшим і старшим поколіннями, що виникають під впливом інформаційного суспільства. На основі аналізу наукової літератури визначено, що рівень соціального розвитку кожної особистості відображається на її соціальній поведінці й умінні взаємодіяти, будувати гармонійні взаємини з оточуючими, що, у свою чергу, відзначається на взаємовідносинах соціальних суб'єктів від мікросоціуму до глобального. Визначаються форми і методи соціально-педагогічної роботи з молоддю та людьми похилого віку для гармонізації міжпоколінних соціальних зв'язків через їх конструктивну взаємодію та пошук спільного в умовах інформаційного суспільства.

Ключові слова: сім'я, молодь, люди похилого віку, соціальні зв'язки, інформаційне суспільство.

Лысенко Ю. О. Семья как фактор формирования межпоколенных социальных связей в условиях информационного общества

В статье раскрывается роль семьи как основного фактора в формировании гармоничных межпоколенных социальных связей. Рассматриваются проблемы взаимодействия между младшим и старшим поколениями, возникающие под влиянием информационного общества. На основе анализа научной литературы определено, что уровень развития каждой личности отражается на его социальном поведении и умении взаимодействовать, строить гармоничные взаимоотношения с окружающими, что, в свою очередь, отражается на взаимоотношениях социальных субъектов от микросоциума к глобальному. Определяются формы и методы социально-педагогической работы с молодежью и людьми пожилого возраста для гармонизации межпоколенных социальных связей через их конструктивное взаимодействие и поиск общего в условиях информационного общества.

Ключевые слова: семья, молодежь, люди пожилого возраста, социальные связи, информационное общество.

Lysenko Yu. O. Family is as a factor in the formation of intergenerational social relationships in the information society

The article reveals the role of the state in the development and supporting of the family as a social institution. Family is a major factor in the formation of harmonious social relations between the generations. It is considered the problems of interaction between the younger and older generations which arising under the influence of the information society. Based on the analysis of the scientific literature it is determined that the level of development of each individual reflects on the social behavior and the ability to interact and build harmonious relationships with others, which in turn affects the relationship between social subjects from micro-society to the global one. It is determined the forms and methods of social and educational work with young people and the elderly for the harmonization of intergenerational social relationships through their constructive cooperation and finding common in the information society. The most effective for young people are: trainings, various types of aesthetics therapy, games, forum theater; for the elderly - lectures, talks, tours, concerts, recitals, etc.

Key words: family, youth, the elderly, social relationships, the information society.

Стаття надійшла до редакції 31.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Рижанова А. О.

УДК 37.013.42

О. М. Терновець

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ
ТА ЗАЛУЧЕННЯ ПЕДКОЛЕКТИВУ ЗОШ ДО ПРОФІЛАКТИКИ
СОЦІАЛЬНОГО СИРІТСТВА**

Аналіз сучасного стану профілактики соціального сирітства в діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи, наукове обґрунтування та розробка системи профілактики соціального сирітства в загальноосвітньому закладі, характеристика основних її компонентів наблизили нас до експериментального впровадження системи профілактики соціального сирітства в професійну діяльність соціального педагога загальноосвітнього закладу.

Отже, метою статті є – характеристика процесу підготовки та залучення педколективу ЗОШ до профілактики соціального сирітства.

Для цього було розроблено *Експериментальну програму «Профілактика соціального сирітства в діяльності загальноосвітньої школи»*, яка складалася з трьох напрямів: 1) підготовка та залучення педколективу школи до профілактики соціального сирітства; 2) робота соціального педагога з батьками; 3) робота соціального педагога з учнями. Реалізація зазначених напрямів роботи відбувалася протягом одного навчального року – з вересня 2012 р. до травня 2013 р.

Дослідно-експериментальною роботою було охоплено: 51 учителів ЕГ та 55 учителів КГ.

Першим кроком упровадження системи стало отримання дозволу директорів освітніх закладів на проведення дослідно-експериментальної роботи, другим – обрання навчальних закладів, які ввійшли до складу ЕГ.

Дослідно-експериментальна робота в обраних навчальних закладах для впровадження системи профілактики соціального сирітства розпочалася з оголошення на педагогічних радах про початок експерименту, його мету, завдання, принципи та напрями майбутньої науково-дослідницької роботи. Відзначимо, що вчителі без особливого інтересу поставились до повідомлення про проведення експерименту на базі освітнього закладу, деякі навіть висловили думку, що ця робота може зашкодити навчальному процесу. Водночас більшість представників педагогічного колективу школи погодилися з тим, що з кожним роком в освітньому закладі все більше виникає «дітей вулиці», бездоглядних дітей, дітей, батьки яких не займаються вихованням дитини, та висловили надію, що ця робота може дати позитивний результат і сприятиме зменшенню кількості учнів – соціальних сиріт.

У межах даної статі, розглянемо лише перший напрям дослідно-експериментальної роботи – *підготовка та залучення педколективу*

школи до профілактики соціального сирітства (підготовка соціальних педагогів, які працюють на базі школи).

За організацію й упровадження цього напрямку роботи відповідали ВП «Старобільський факультет ЛНУ імені Тараса Шевченка», заступники директора з навчальної й виховної роботи та безпосередньо соціальний педагог освітньої установи.

За 9 місяців до впровадження системи профілактики соціального сирітства (грудень 2011 р.), було проведено широке діагностування соціального педагога та педагогічного колективу ЗОШ (констатувальний етап експерименту), спрямоване на визначення ефективності діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи з попередження появи учнів – соціальних сиріт. Отримані результати були вражаючими: виявилось, що в представників пед. колективу школи відсутні теоретичні знання з проблеми соціального сирітства та його профілактики; вони взагалі не усвідомлювали наявності проблеми соціального сирітства в загальноосвітніх закладах; було спостережено несформованість відповідальності та неготовності до здійснення профілактичної роботи, не володіння технологіями профілактичної роботи.

Маючи такі результати діагностування, ми визначили три етапи підготовки та залучення педколективу школи до профілактики соціального сирітства: 1) формування (або підвищення рівня) науково-теоретичних знань, 2) формування (підвищення рівня) комплексу професійних умінь, 3) формування особистісних якостей представників педагогічного колективу. Усі три етапи проходили нерозривно один від одного, але для чіткого розуміння змісту кожного з них умовно опишемо процес упровадження на кожному етапі окремо.

Оскільки в представників педагогічного колективу школи не було можливості постійно відвідувати лекції, семінарські заняття, практикуми, наукові конференції на базі ВП «Старобільський факультет ЛНУ імені Тараса Шевченка» (у зв'язку з розкладом навчальних занять), то основний обсяг підготовки педагогічного колективу школи до роботи з недопущення появи учнів – соціальних сиріт здійснювали соціальний педагог школи, викладачі, волонтери ВП «Старобільський факультет ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», а також безпосередньо авторка дослідження. Сам же процес підготовки тривав протягом трьох місяців (квітень – червень 2012 року).

Перший етап підготовки педколективу школи до профілактичної роботи полягав у формуванні (або підвищенні рівня) науково-теоретичних знань, необхідних для превентивної роботи в ЗОШ.

Для виконання завдання першого етапу двічі на місяць викладачі ВП «Старобільський факультет ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» проводили лекції: «Історія розвитку проблеми соціального сирітства»; «Міжнародні та вітчизняні нормативно-правові документи, які регулюють захист дітей – соціальних сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування» та семінари: «Проблема розвитку особистості

в сучасному суспільстві», «Система взаємодії соціальної служби та педагогів школи з профілактики правопорушень», «Основні завдання школи щодо морального виховання», «Про соціально-педагогічну роботу з батьками важковиховуваних учнів».

Спочатку педагогічний колектив навчальної установи з недовірою та небажанням поставився до нашої роботи, уважаючи процес підготовки педагогів до профілактики соціального сирітства марною витратою часу. Але, дізнавшись під час перегляду соціального відеоролику «Діти-сироти серед нас» про наслідки сирітства для подальшого розвитку дитини та про кількість дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківської опіки в Луганській області, зокрема в Старобільському районі, твердо переконалися, що профілактика сирітства, особливо соціального, є не менш важливою справою, ніж профілактика девіантної поведінки, зловживання алкогольних напоїв, наркотичних і психоактивних речовин.

Важливим напрямом роботи в процесі підготовки педагогічного колективу до превентивної роботи виявилися бесіди, консультації, круглі столи: «Цей важкий підліток», «Особливості педагогічної діяльності з учнями-дітьми «групи ризику», дітьми, позбавленими батьківського піклування; дітьми, які знаходяться в складних життєвих обставинах, соціальними сиротами», «Психологічні методи взаємодії класного керівника з батьками «групи ризику». Під час упровадження цих форм роботи в педагогів була можливість ділитися власним досвідом, висловлювати власну думку, спілкуватися з колегами інших шкіл. Крім того, двічі було проведено засідання круглого столу, на які запрошували вчителів шкіл КГ та волонтерів ВП «Старобільський факультет ЛНУ імені Тараса Шевченка».

Як потім зізналися вчителі, найцікавішою формою роботи для них став відеолекторій «Сучасні педагогічні технології недопущення появи соціальних сиріт», який було організовано за технічної підтримки ВП «Старобільський факультет ЛНУ імені Тараса Шевченка». Відеофільми містили фрагменти лекцій видатних учених, присвячених проблемі соціального сирітства та технологіям його недопущення. Активне обговорення побаченого свідчило про величезний інтерес педагогів до теми та створило підґрунтя для подальших роздумів і спілкування. Слова подяки організаторам лекторію прозвучали після завершення заходу.

Під керівництвом заступника директора школи вчитель образотворчого мистецтва та класні керівники оформили стенд з питань охорони здоров'я та захисту прав дітей, на якому було висвітлено інформацію про чинні нормативно-правові акти, які захищають особистість дитини; контактні телефони, за якими дитина може звернутися й отримати не лише пораду, але й кваліфіковану допомогу. Окремий блок було присвячено інформації про те, як уберегтися від ВІЛ-інфекції/СНІДу, туберкульозу та інших соціально-небезпечних захворювань.

Другий етап підготовки педагогічного колективу школи до превентивної роботи полягав у формуванні (підвищенні рівня) комплексу професійних умінь педагогів на основі використання практичних педагогічних, психологічних та соціально-педагогічних форм роботи.

Під час планування етапів роботи з підготовки педагогів до профілактики соціального сирітства ми дотримувалися думки про те, що на допомогу шкільному соціальному педагогу прийде шкільний психолог, але, як виявилось, в експериментальних ЗОШ функції психолога виконує заступник директора з виховної роботи та сам соціальний педагог. Дійсно, функції психолога та соціального педагога дещо збігаються, але вони не можуть замінити один одного. Тому, щоб не руйнувати цілісність програми підготовки педагогів до превентивної діяльності, ми залучали до роботи психологів з інших шкіл (КГ) та викладачів психологічних дисциплін ВП «Старобільський факультет ЛНУ імені Тараса Шевченка».

Отже, під час упровадження другого етапу роботи під керівництвом соціального педагога та психолога було проведено два тренінги: «Психологія педагогічного спілкування» та «Організація дозвілля дітей та підлітків». Метою першого стала професійна підготовка вчителів до недирективної міжособистісної взаємодії з учнями, що має характер допомоги й підтримки. Тренінг «Психологія педагогічного спілкування» ми обрали, спираючись на переконання в тому, що одним з аспектів недопущення появи учнів – соціальних сиріт є чітка, налагоджена особистісна взаємодія між школярем і вчителем, оскільки значний час дитина проводить саме в школі. Тому формування в педагогів недирективного способу взаємодії (особливе ставлення до учня, до його унікального внутрішнього світу, що дає йому можливість відчутти власну цінність як особистості) з особливою категорією учнів – дітьми групи ризику соціального сирітства – стало головним завданням тренінгу.

Тренінг «Організація дозвілля дітей і підлітків» ми спрямували на ознайомлення педагогів з основними формами організації дозвілля учнів, оскільки однією з причин перетворення звичайних дітей на дітей-сиріт є незайнятість дітей, унаслідок чого діти починають шукати розуміння у вуличних компаніях, де звичними є вандалізм, алкоголь, сигарети, наркотичні та психотропні речовини, безладне сексуальне життя та ін., поступово перетворюючись на дитину вулиці, а отже, соціальну сироту.

Ефективною формою роботи стало проведення чотирьох практикумів: «Як уникнути біди», «Педагогічні ситуації», «Практика педагогічної роботи з дітьми-сиротами за кордоном», «Як поводитися з агресивним підлітком?», які було розроблено під керівництвом провідних учених кафедри соціальної педагогіки ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». Після проведення практикумів ми відзначили підвищення проєктувальних, комунікативних, аналітичних, перцептивних, рефлексивних і психотехнічних умінь педагогів.

І, нарешті, третій етап підготовки педагогічного колективу школи

було присвячено формуванню особистісних якостей учителя.

Значний обсяг часу було відведено на проведення бесід і диспутів: «Особистісні якості, якими повинен володіти педагог», «Вплив особистісних якостей вчителя на ефективність профілактичного процесу», «Умови прояву людяності в людині», «Самовдосконалення освітянина», «Особистісно-моральні якості вчителя школи», «Процес і стадії формування особистості педагогічного працівника ЗОШ», «Особистість викладача у навчально-виховному процесі». Цією формою роботи займався безпосередньо соціальний педагог школи. Бесіди й диспути було побудовано так, щоб педагоги отримували не лише конкретні відомості про структуру особистісних якостей педагога ЗОШ, психологічні та соціальні чинники розвитку й формування особистісно-мотиваційної сфери вчителя, стадій формування особистості викладача, але й знайомилися з яскравими зразками особистостей видатних учителів-практиків (Платон, Аристотель, Демокрит, Я.-А. Каменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський).

Перша конференція «Особистісні якості людини – вісім граней психіки» було проведено на самому початку роботи з підготовки вчителів до превентивної діяльності, тому в ході конференції була помітна не лише неготовність педагогів займатися науково-дослідницькою роботою, але й невміння використовувати цю форму у власній педагогічній практиці.

Другу конференцію «Вплив особистості вчителя на формування особистісних якостей учнів» було проведено за тиждень до закінчення підготовки педагогів до роботи з недопущення появи учнів – соціальних сиріт. Для учасників все пройшло цікаво й пізнавально, це був не формальний, нудний захід для звітності, а живе, творче спілкування працівників освіти. Соціальні педагоги навчальних закладів, які стали головними організаторами наукового заходу у своїх школах, продемонстрували високий рівень відповідальності, активності, чіткості в роботі всіх учасників конференції, а педагоги, своєю чергою, – здатність до самоорганізації й готовність найближчим часом до самостійної науково-дослідницької роботи.

Також для закріплення педагогами отриманих знань було проведено тренінг «Загальнолюдські цінності вчителя» та ділову гру «Подорож до країни гуманізму».

Отже, під час планування та впровадження програми підготовки педагогічного колективу школи до профілактичної роботи з дітьми групи ризику соціального сирітства ми використали комплекс різноманітних форм роботи. Знання формували за допомогою лекції, бесіди, консультації, відеолекторію, вечора запитань та відповідей; уміння – шляхом тренінгу, практикуму, вправ; особистісні якості – під час бесіди, диспуту, конференції, ділової гри, тренінгу.

Окремою ланкою роботи з підготовки й залучення педколективу школи до профілактики соціального сирітства стало, за підтримки адміністрації ЗОШ, а також ВП «Старобільський факультет ЛНУ імені Тараса Шевченка» та кафедри соціальної педагогіки ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», створення *Центрів підготовки соціальних педагогів до превентивної роботи з недопущення появи дітей – соціальних сиріт* (далі – Центри), які працювали до закінчення науково-експериментальної роботи в освітніх установах (лютий – травень 2012 р.).

Метою Центрів стало надання соціальним педагогам науково-теоретичних знань щодо проблеми соціального сирітства; навчання їх технологіям раннього діагностування соціального сирітства; формам і методам підготовки вчителів ЗОШ до роботи з попередження та профілактики соціального сирітства, а також особливостям роботи з батьками й учнями групи ризику соціального сирітства.

Однією з форм підготовки працюючих соціальних педагогів стало відвідування впродовж двох місяців (лютий – березень 2011 р.), *лекційних занять* з метою теоретичної підготовки соціальних педагогів до профілактичної діяльності; *практичних занять* – для ознайомлення соціальних педагогів з технологіями раннього виявлення соціальних сиріт у межах школи; *тренінгових занять* з метою формування практичних навичок роботи соціального педагога з дітьми й батьками «групи ризику», а також з педагогічним колективом школи з формування в них необхідних знань, умінь та особистісних якостей; *конференцій* за участю вчених кафедри соціальної педагогіки ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», представників соціальних служб, ЗМІ, громадськості, учителів експериментальних навчально-виховних закладів для формування в соціального педагога та педагогічного колективу толерантного ставлення до сімей, які знаходяться в складних життєвих умовах, які було проведено на базі ВП «Старобільський факультет ЛНУ імені Тараса Шевченка».

Крім того, за безпосередньою участю авторки дослідження та за підтримки професорсько-викладацького складу ВП «Старобільський факультет ЛНУ імені Тараса Шевченка» на базі експериментальних загальноосвітніх закладів було проведено кілька *лекцій, диспутів, факультативів*: «Сутність і зміст соціального сирітства», «Причини появи соціальних сиріт», «Міжвідомчий підхід у соціально-педагогічній роботі з дітьми та сім'ями «групи ризику», «Сучасні методи діагностування дітей групи ризику соціального сирітства», спрямованих на науково-теоретичну підготовку соціальних педагогів до роботи з роз'яснення сутності, змісту та причин появи соціальних сиріт, а також раннього діагностування соціального сирітства.

Для підвищення рівня розвитку особистісно-мотиваційної сфери соціальних педагогів на базі навчальних установ відбулися *педагогічні читання* «Сприйняття і взаєморозуміння в контексті профілактичної

роботи з учнями та їхніми батьками» й *майстер-клас* «Змагання як засіб формування конкурентоздатності майбутнього соціального педагога».

Практичні знання соціальних педагогів з профілактики соціального сирітства ми розвивали за допомогою *спецкурсу* «Сучасні технології попередження появи соціальних сиріт».

Також під час здійснення спеціальної підготовки соціальних педагогів, які працюють на базі школи, двічі на місяць проходили *наради з поточної діяльності*, присвячені організації діяльності з учнями з неблагополучних сімей за головуванням заступника директора з навчальної роботи ЗОШ.

Останньою формою роботи підготовки соціальних педагогів була *розробка та видання програм і методичних матеріалів* (рекомендацій, посібників) з питань профілактичної діяльності в школі. За час проведення експерименту соціальні педагоги навчально-виховних закладів опублікували дві наукові статті, розроблено три рекомендації, один електронний методичний посібник.

Отже, на початок навчального року (вересень 2012 року) у педколективу школи було накопичено потужний теоретичний та практичний матеріал, який містив комплекс діагностичних методик, соціально-педагогічних технологій профілактики соціального сирітства, нормативно-правові документи, присвячені захисту дитинства та роботі з дітьми групи ризику соціального сирітства. Особливе місце було відведено засвоєнню досвіду роботи авторських освітніх установ (експериментальних навчально-виховних закладів, діяльність яких побудовано на основі використання провідних психолого-педагогічних концепцій, розроблених окремим автором або авторським колективом). Наступним етапом нашої роботи буде визначення сутності і змісту роботи соціального педагога з батьками.

Терновець О. М. Характеристика процесу підготовки та залучення педколективу ЗОШ до профілактики соціального сирітства

У статті надається характеристика процесу підготовки та залучення педколективу ЗОШ до профілактики соціального сирітства; виокремлюються три етапи підготовки та залучення педколективу школи до профілактики соціального сирітства: 1) формування (або підвищення рівня) науково-теоретичних знань, 2) формування (підвищення рівня) комплексу професійних умінь, 3) формування особистісних якостей представників педагогічного колективу. Результатом проведеної роботи було визначено – наявність у педагогічного колективу школи потужного теоретичного та практичного матеріалу, який містив комплекс, соціально-педагогічних технологій профілактики соціального сирітства.

Ключові слова: профілактика соціального сирітства, загальноосвітня школа, педагогічний колектив школи, система профілактики соціального сирітства, професійна підготовка педагогічного колективу школи

Терновец О. Н. Характеристика процесса подготовки и привлечения педагогического коллектива общеобразовательной школы к профилактике социального сиротства

В статье дается характеристика процесса подготовки и привлечения педагогического коллектива школы к профилактике социального сиротства; выделяются три этапа подготовки и привлечения педколлектива школы к профилактике социального сиротства: 1) формирование (или повышение уровня) научно-теоретических знаний, 2) формирование (повышение уровня) комплекса профессиональных умений, 3) формирование личностных качеств представителей педагогического коллектива.

Ключевые слова: профилактика социального сиротства, общеобразовательная школа, педагогический коллектив школы, система профилактики социального сиротства, профессиональная подготовка педагогического коллектива школы

Ternovets O. N characteristics of the process of preparation and involvement of the teaching staff of secondary schools to prevent child abandonment

The article describes the process of preparing and bringing the teaching staff of secondary schools to prevent child abandonment; There are three stages of training and attracting pedkollektiva school in the prevention of child abandonment: 1) formation (or improve) the scientific and theoretical knowledge, 2) the formation (raising) the complex professional skills, 3) the formation of personal qualities of the representatives of the teaching staff. The result of this work has been defined – the presence of the teaching staff of the school a powerful theoretical and practical material, which contained a set of diagnostic techniques, socio-pedagogical technologies for prevention of social orphanhood, legal documents on the protection of children and working with children at risk of child abandonment, and indicated that during the experimental work, special attention was given to the assimilation of experience copyright educational institutions (experimental educational establishments whose activity is based on the use of advanced psycho-pedagogical concepts developed by individual author or group of authors), as well as lectures and video materials and seminars.

Key words: prevention of child abandonment, secondary school, teaching staff of the school, the system of prevention of child abandonment, training of the teaching staff of the school

Стаття надійшла до редакції 12.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.013.42:350.4

С. П. Тямало

КОМПЛЕКСНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВИХОВАНЦІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В останні роки соціально-педагогічна наука, чуйно реагуючи на соціально-економічні зміни, прагне співвіднести свої власні засоби з тенденціями і змінами в соціальних процесах. Перетворення, що відбуваються, у суспільному устрої не могли не позначитися на виховному процесі, спеціально створюваному у реабілітаційних центрах для різних категорій дітей. Недоліки шкільного навчання і виховання, недосконалість наступної реабілітаційної роботи призводять до збільшення кількості дітей, чия поведінка виходить за межі моральних і правових норм. Кількість правопорушень, здійснених дітьми, є закономірним наслідком процесу соціальної деградації особистості. Саме тому проблеми, пов'язані з навчанням, вихованням, реабілітацією школярів у різних закладах освіти, постійно перебувають у центрі психолого-педагогічних досліджень. Це положення зумовило актуальність розробки проблеми удосконалення реабілітаційного процесу в реабілітаційних центрах, оздоровчих таборах, закладах освіти тощо.

Питання, пов'язані з організацією реабілітаційної роботи з різними категоріями населення, досліджували М. Вайзман, А. Гордеева, С. Єрмаков, О. Молчан, Р. Овчарова, С. Толстоухова, В. Чужикова, В. Шпак та ін. Специфіка організації діяльності в реабілітаційних центрах різного типу висвітлена в працях Б. Алмазова, С. Коношенка, В. Ляшенка, В. Нечипоренко. Підготовкою соціальних педагогів та соціальних працівників до здійснення реабілітаційної роботи з девіантними дітьми займалися В. Бочарова, Л. Міщик, А. Мудрик, Т. Калиновська, І. Пінчук й ін. На жаль, на сьогодні проблема комплексної реабілітації вихованців не знайшла достатнього висвітлення в соціально-педагогічній науці.

Саме тому метою цієї статті є обґрунтування сутності і змісту комплексної реабілітації вихованців як соціально-педагогічної проблеми.

У процесі дослідження проблеми з'явилося декілька психолого-педагогічних категорій, які відбивають сутність корекційної, компенсуючої педагогіки, таких як: депривовані і дезадаптовані діти, діти із специфічними потребами, девіантні, важковиховувані діти, психологічно нестійкі, з соціальними порушеннями вихованці. Тому для роботи з даними категоріями дітей виникла і виникає необхідність створити особливу педагогічну парадигму, яка б відображала суть проблеми та відповідала сучасним вимогам до реабілітації і виховання неповнолітніх з відхиленнями в поведінці.

Як доводить практика діяльності реабілітаційних центрів, такою парадигмою реабілітації і виховання може бути комплексна реабілітація вихованців. Комплексна реабілітація являє собою самостійну наукову категорію, що інтегрує медичну, соціальну, психологічну, педагогічну реабілітації та вирішує проблему становлення особистості вихованця [1, с. 17].

На сьогоднішній день серйозне занепокоєння викликає факт розладу великої кількості вихованців з реальною соціальною дійсністю і розуміння ними її вимог. Суть реабілітаційних заходів у цьому випадку і полягає у вирішенні проблем невідповідності між створеною дитиною дійсністю і тим, як вона її сприймає і враховує у своїй поведінці.

Для докладного розкриття сутності комплексної реабілітації вихованців доцільним є визначення її соціального простору. С. Коношенко стверджує, що соціальний простір комплексної реабілітації вихованців в умовах реабілітаційного центру поєднує дітей, які:

- не здатні самостійно адаптуватися до звичайного реабілітаційно-виховного середовища;
- позбавлені вдома нормальних умов виховання або відчують негаразди: матеріальні, фізичні, моральні тощо;
- виявляють негативне ставлення до реабілітаційно-виховного процесу закладу;
- на обставини реабілітації реагують по типу психологічного захисту;
- відчують емоційні перевантаження і переживання з приводу результатів своєї діяльності;
- мають нестійкі моральні цінності і не здатні співвіднести свої інтереси і потреби із загально прийнятими;
- підвладні частим коливанням настрою, депресії, духу протиріччя, емоційно неврівноважені й імпульсивні;
- відчують почуття відчуженості, яке характеризується поганими міжособистісними відносинами, недовірою до інших, низькою самооцінкою та ін. [2, с. 54].

Незаперечним є той факт, що в наш час відчувається гостра потреба надання соціальної та психолого-педагогічної допомоги дітям з проявами девіантної поведінки та дітям-сиротам. Ситуаційна специфічність симптомів їх середовищної дезадаптації припускає, що психічні і соціальні розлади слід розглядати у термінах взаємодії, оскільки проблема походження дезадаптації полягає не лише у самій дитині, але, головним чином, у взаємодії підлітка з оточуючим його реабілітаційно-виховним середовищем. Не можна не погодитися з Є. Лільїним, що для багатьох з вихованців реабілітаційного центру адаптація пов'язана з великими труднощами, а середовищну дезадаптацію вони самі без допомоги подолати не можуть, і вона погрожує перерости в них у стійкі форми девіантності, аж до деліквентності [3, с.107].

Вихованцю, як доводить практика, потрібна особлива система-посередник поміж його проблемами і соціумом. Ця реабілітаційно-виховна система повинна характеризуватися особливим терміном, що їй відповідатиме.

У пошуках такого терміну дослідники виходять із загальної концепції соціального відхилення, згідно якої воно має складатися із девіацій у трьох головних сферах: особистість, середовище й організм [4, с. 78]. Індивідуальна ж специфіка реалізації відхилення у поведінці й переживаннях полягає у пануванні: а) особистісного начала з його сукупністю соціально-психологічних елементів (моральна та правова свідомість, цінності, орієнтації, установки та ін.); б) впливу соціального середовища з його різноманітними властивостями (економічними, політичними, побутовими, культурними та ін.); в) індивідуальних властивостей дитини, що надають поведінці певну своєрідність [там само, с.79].

Термін перебування вихованців у реабілітаційному центрі повинен відповідати за своїм значенням та змістом уявленню про середовищу дезадаптацію, бути достатньо універсальним і знаходити своє втілення у будь-якому виді педагогічної діяльності, орієнтованої на подолання труднощів у реабілітації й вихованні, і відповідати за своїм значенням провідній меті цієї діяльності – відновленню прагнення ідентифікувати себе з первинним реабілітаційно-виховним колективом, із суспільством. Як доводить практика діяльності реабілітаційного центру, найбільш прийнятним з такого роду термінів є термін «комплексна реабілітація».

Комплексна реабілітація – медична, соціальна, психологічна, педагогічна – має багатий і різноманітний зміст, але вона недостатньо роз'яснена і уточнена, особливо для педагогічної теорії і практики, і в той же час вона є сучасним реальним виразом педагогічного оптимізму і гуманізму. У загальному вигляді її внутрішнього змісту комплексна реабілітація вихованців розуміється як комплекс медичних, психологічних, педагогічних та соціальних заходів, скерованих на відновлення або компенсацію порушених функцій організму та його праце спроможності [1, с. 56]. Медична, соціальна, психологічна, педагогічна реабілітація – це все терміни синонімічного ряду, які у широкому сенсі слова визначають відновлення здібностей особистості, її пластичності.

Проте концепція реабілітації не є самостійною дисципліною в традиційному розумінні цього слова, воно виконує лише інтегративну функцію в рамках тієї науки, яка її використовує. Для педагогіки реабілітація постає насамперед як цілепокладаюча категорія.

Комплексна реабілітація вихованців є дійова система заходів, спрямованих на досягнення мети – усунення проблем на шляху соціалізації особистості та її ідентифікації як соціальної істоти. Вона є одним з аспектів виховної діяльності, яка включає в себе специфічні установки, методичні принципи і практичні прийоми, мета яких полягає

у відновленні порушених зв'язків і відносин із середовищем існування: первинним навчальним колективом, сім'єю та середовищем неформального спілкування [3, с. 67].

Реабілітаційно-виховний підхід у педагогіці знаходиться не у створенні абсолютно нових форм роботи, а в оптимізації наявних засобів на користь дитини-сироти, що потребує соціальної і психологічної підтримки з метою полегшити їй повноцінну реалізацію своїх властивостей, здібностей і можливостей у конкретній соціальній ситуації з її протиріччями, недоліками і негараздами. Тому комплексну реабілітацію ми розглядаємо як соціальну підтримку по відношенню до тих груп дітей, які через ті чи інші причини опиняються в нерівному становищі порівняно своїх однолітків із благополучних сімей і не можуть покращити своє становище власними силами.

Провідним принципом комплексної реабілітації є використання сильних і слабких боків особистості й індивідуальності вихованця.

Основною метою комплексної реабілітації є психосоціальне відновлення порушень, компенсація дефекту і соціального відхилення в розвитку особистості шляхом педагогічних, психологічних, соціальних, правових, а інколи і медичних заходів.

Спираючись на доробок вітчизняного науковця в галузі реабілітаційної педагогіки С. Коношенка [2, с. 102 – 104], ми стверджуємо, що провідними завданнями комплексної реабілітації вихованців умовах реабілітаційного закладу є:

1. Створення рівноваги у психіці дитини, для чого потрібно:
а) змінити насамперед умови, тобто «вивести» дитину із того середовища, у якому в неї з'явилися небажані форми поведінки або реагування; б) підібрати індивідуально прийнятне середовище виховання і перевиховання та адаптувати його стосовно індивідуальних особливостей дитини; в) створити в ньому «поле можливостей» розвитку особистості, тобто середовище індивідуального і соціального простору, яке допоможе розкрити приховані можливості дитини-сироти, реалізувати її здібності;

2. Відновлення спільності інтересів і потреб дитини з первинним колективом, сім'єю і середовищем неформального спілкування, тобто виховним середовищем, подолання і компенсація культурних обмежень в поведінці дитини;

3. Створення з урахуванням вікової специфіки й індивідуальних відмінностей вихованця таких умов, які б забезпечували оптимальні форми подолання кризових періодів в житті індивіда.

4. Змістовну основу комплексної реабілітації повинні складати теорія і практика перевиховання, педагогічної корекції, соціальної і психологічної і адаптації. Спираючись на дослідження цих дисциплін комплексна реабілітація поєднує їх форми і методи і вводить на більш високий рівень.

Отже, комплексну реабілітацію ми розглядаємо як синтез ефективних досягнень науки, спрямованих на допомогу дитині у процесі соціалізації її особистості і вважаємо, комплексна реабілітація покликана бути дійовим засобом подолання середовищної та психологічної дезадаптації особистості до сучасних умов і стати новою парадигмою виховання дезадаптованих неповнолітніх в умовах реабілітаційного центру та в системі освіти взагалі.

Стаття не претендує на повне і всебічне вирішення порушених у ній питань, важливість і значущість яких актуалізується в період реформування системи освіти. Перспективними можуть бути дослідження з проблем вивчення взаємодії дитячих громадських організацій і загальноосвітніх навчальних закладів у комплексній реабілітації девіантної поведінки підлітків; розвиток у дітей несприйнятливості до негативних явищ побутового оточення; підвищення ролі й місця сім'ї в процесі комплексної реабілітації девіантної поведінки учнів.

Список використаної літератури

- 1. Гордеева А. В.** Реабилитационная педагогика в образовательном процессе / А. В. Гордеева. – М. : Академ. проект, 2005. – 126 с.
- 2. Коношенко С. В.** Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія / С. В. Коношенко. – Слов'янськ : Печатный двор, 2009. – 251 с.
- 3. Лильин Е. Т.** Детская реабилитология : [учеб. пособие для системы послевуз. проф. образования врачей-педиатров] / Е. Т. Лильин, А. В. Доскин. – М. : Медкнига, 2008. – 292 с.
- 4. Психолого-педагогічна реабілітація «дітей вулиці»** / Л. І. Гриценко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська та ін. ; І. І. Цушко (ред.). – К. : Ніка-Центр, 2004. – 292 с.

Тямало С. П. Комплексна реабілітація вихованців як соціально-педагогічна проблема

У статті обґрунтовується необхідність створення особливої педагогічної парадигми, яка б відображала суть проблеми та відповідала сучасним вимогам до реабілітації і виховання дітей. Автор, спираючись на аналіз практичної діяльності реабілітаційних центрів, пропонує в якості такої парадигми реабілітації і виховання комплексну реабілітацію вихованців. Доводиться, що комплексна реабілітація є синтезом ефективних досягнень науки, спрямованих на допомогу дитині у процесі соціалізації її особистості. Автор переконує, що комплексна реабілітація покликана бути дійовим засобом подолання середовищної та психологічної дезадаптації особистості до сучасних умов і стати новою парадигмою виховання дезадаптованих неповнолітніх в умовах реабілітаційного центру та в системі освіти взагалі.

Ключові слова: вихованці, комплексна реабілітація, реабілітаційний центр, дезадаптація.

Тямало С. П. Комплексная реабилитация воспитанников как социально-педагогическая проблема

В статье обосновывается необходимость создания особой педагогической парадигмы, которая бы отображала суть проблемы и отвечала современным требованиям к реабилитации и воспитанию детей. Автор, опираясь на анализ практической деятельности реабилитационных центров, предлагает в качестве такой парадигмы реабилитации и воспитания комплексную реабилитацию воспитанников. Обосновывается, что комплексная реабилитация является синтезом эффективных достижений науки, направленных на помощь ребенку в процессе социализации ее личности. Автор убеждает, что комплексная реабилитация призвана быть действующим средством преодоления средовой и психологической дезадаптации личности к современным условиям и стать новой парадигмой воспитания дезадаптированных несовершеннолетних в условиях реабилитационного центра и в системе образования вообще.

Ключевые слова: воспитанники, комплексная реабилитация, реабилитационный центр, дезадаптация.

Tyamalo S. P. Complex rehabilitation of pupils as a socio-pedagogical problem

The article proves the necessity of creation of the special pedagogical paradigm that would reflect the essence of the problem and meet modern requirements to the rehabilitation and education of children. The author, relying on the analysis of practical activities of rehabilitation centers, serves as a paradigm for rehabilitation and education of comprehensive rehabilitation of pupils. It is proved that a complex rehabilitation is a synthesis of effective achievements of science, aimed to help the child in the process of socialization. It is proved that the guiding principle of comprehensive rehabilitation is to use the strengths and weaknesses of personality and individuality of the pupil. The main purpose of comprehensive psychosocial rehabilitation is the restoration of the compensation of the defect and social deviations in the development of personality by pedagogical, psychological, social, legal, and sometimes and medical measures. Complex rehabilitation is an independent scientific category, which integrates medical, social, psychological, pedagogical rehabilitation and solves the problem of the formation of the personality of the pupil.

The author convinces that the comprehensive rehabilitation is designed to be an effective means of overcoming psychological disadaptation of personality in the modern conditions and become a new paradigm of education maladjusted minors in a rehabilitation center and in the system of education in general.

Key words: students, comprehensive rehabilitation, rehabilitation center, disadaptation.

Стаття надійшла до редакції 13.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., доц. Коношенко С. В.

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

УДК 37.013.45

О. Л. Караман

НАПРЯМИ І ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗАСУДЖЕНИМИ

Одним з провідних засобів досягнення мети пенітенціарного процесу – виправлення і ресоціалізації засуджених – Кримінально-виконавчим кодексом України (КВК України) визначено соціально-виховну роботу [2, с. 4].

Тому важливим кроком для практичної організації соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими є теоретичне осмислення та розробка змісту і напрямів цього соціально-педагогічного феномену.

Напрями, зміст та технології педагогічної (освітньої та виховної) роботи з неповнолітніми засудженими у спеціальних виховних установах розкривали у своїх працях С. Бадьора, О. Беца, П. Вівчар, В. Кривуша, В. Литвишков, А. Мітькіна, І. Парфанович, Г. Радов, В. Синьов та ін.); теоретичні і практичні аспекти взаємодії спеціальних виховних установ та різнопрофільних соціальних інституцій – В. Бадира, Л. Завацька, І. Зверева, П. Вівчар, В. Вітвіцька, М. Галагузова, С. Горенко, В. Дрижак, В. Жуков, Т. Журавель, С. Замула, О. Караман, В. Коваль, І. Ковальова, А. Капська, В. Лютий, В. Нікітін, В. Оржеховська, О. Пилипенко, В. Синьов, А. Смоктій, А. Сухов, О. Третяк, Н. Харченко, С. Харченко, С. Чебоненко, М. Фіцула та ін.

Метою цієї статті стало визначення змісту соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими відповідно до визначених кримінально-виконавчим законодавством України напрямів.

Відповідно до ст. 123 КВК України «*Соціально-виховна робота – цілеспрямована діяльність персоналу органів та установ виконання покарань та інших соціальних інституцій для досягнення мети виправлення і ресоціалізації засуджених*» [2].

Відповідно до КВК України основними *напрямами* соціально-виховної роботи із засудженими є:

- спеціально організоване всебічне *моральне, правове, трудове, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне виховання* засуджених, а також інші його види, що сприяють становленню на життєву позицію, яка відповідає правовим нормам і вимогам суспільно корисної діяльності [2, с. 65];
- участь засуджених у програмах диференційованого виховного впливу з урахуванням соціально-демографічних особливостей, ступеня

соціально-педагогічної занедбаності та потреб засуджених: «Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», «Подолання алкогольної та наркотичної залежності», «Підготовка до звільнення» [3].

Передусім зазначимо, що зазначені вище складники виховної роботи – усебічне виховання та диференційований виховний вплив на засуджених – міцно переплітаються і змістовно доповнюють одне одного з тією тільки різницею, що усебічне виховання здійснюється з усіма засудженими колонії, а до певних програм диференційованого виховного впливу залучаються засуджені відповідно до їх соціально-демографічних, кримінально-правових та психолого-педагогічних особливостей, ступеня соціально-педагогічної занедбаності, потреб тощо.

Оскільки чинним кримінально-виконавчим законодавством чітко визначено напрями соціально-виховної роботи із засудженими, а зміст та науково-методичне забезпечення реалізації цих напрямів не визначається, перед нами стоїть завдання: розробити зміст соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у спеціальних виховних установах у межах нормативно визначених напрямів.

Так, під *правовим вихованням* (перший напрям усебічного виховання) ми розуміємо сукупність виховних заходів, які спрямовані на формування в засуджених правильного розуміння призначення та сутності законів, стійкого переконання в необхідності їх дотримання, правомірної поведінки в період відбування покарання та після звільнення.

Основним змістом правового виховання неповнолітніх засуджених є: 1) пропаганда правових знань, роз'яснення сутності чинних законів України; 2) доведення справедливості та гуманності законів; 3) прищеплення поваги до законів, вимог режиму, правил внутрішнього розпорядку; сприяння вихованню навичок їх добровільного виконання; 4) ознайомлення засуджених з їх обов'язками і правами, роз'яснення необхідності суворого їх виконання; 5) розвіювання версій про непричетність до злочину та несправедливість кримінального покарання; 6) роз'яснення принципу незворотності покарання за скоєний злочин.

Програма диференційованого виховного впливу на засуджених «Правова просвіта» призначається для неповнолітніх засуджених із стійкою кримінальною спрямованістю через несформованість або деформованість уявлень про нормативну поведінку в суспільстві.

Другий напрям виховної роботи – *трудове виховання засуджених* – це система виховних заходів, які передбачають залучення засуджених до трудової діяльності з метою психологічної, практичної та моральної підготовки до участі в суспільно-корисній праці після звільнення.

Отже, змістом трудового виховання засуджених є: 1) психологічна підготовка засуджених до суспільно-корисної праці; 2) практична підготовка засуджених до трудової діяльності; 3) моральна підготовка засуджених до праці.

Психологічна підготовка до суспільно-корисної праці передбачає активізацію трудової мотивації засуджених, спонукання їх до діяльності, пробудженню в них інтересу до певної професії, фаху. Це досягається шляхом професійної орієнтації і працевлаштування засуджених із врахуванням індивідуальних особливостей, здібностей та уподобань особистості як в місцях позбавлення волі, так і після відбування покарання.

Практична підготовка до трудової діяльності полягає у передачі засудженим системи професійно необхідних теоретичних знань, умінь та навичок з певної професії; вихованні необхідної професійної та виробничої культури; утриманні належним чином робочого місця, інструментів, обладнання; умінні правильно використовувати матеріали та сировину, різні пристосування і готові вироби; формуванні в засуджених звички працювати. Цей вид підготовки здійснюється під час продуктивної праці у сфері матеріального виробництва, суспільно-корисній праці на території колонії (благоустрій, ремонт житлових, службових приміщень, школи, ПТУ тощо), праці з господарського обслуговування та самообслуговування, професійно-технічного навчання.

Моральна підготовка засуджених до праці передбачає цілеспрямовану та систематичну психологічну і практичну підготовку засуджених до праці, формування таких моральних якостей особистості, як усвідомлення суспільної та особистісної значущості праці, уміння бережно ставитись до суспільної та колективної власності, що загалом складає таке інтегроване поняття, як «сумлінне ставлення до праці».

У межах трудового виховання реалізується й програма диференційованого впливу на засуджених «Професія», що передбачає залучення до неї засуджених, які не мають певної професії або спеціальності.

Наступний напрям виховної роботи – *моральне виховання* засуджених – визначається нами як система різноманітних виховних заходів, спрямованих на виявлення й нейтралізацію негативних моральних якостей, етичних переконань, поглядів, звичок та прищеплення засудженим загальнолюдських гуманістичних цінностей, ідеалів добра, правди, справедливості, совісті, людської честі, тобто формування духовної особистості.

За таких міркувань основним змістом морального виховання повинно стати: 1) моральна освіта, що полягає в озброєнні засуджених знаннями про норми моралі нашого суспільства, освітленні та розробці раціональних способів доведення етичних категорій до свідомості засуджених; 2) формування переконань, при якому необхідно досягти усвідомлення засудженими моральних норм суспільства, зробити їх переконаннями особистості; 3) формування моральних почуттів, тобто перетворення знань та переконань засуджених у навички та звички позитивної поведінки.

У межах морального здійснюється й релігійне виховання в колонії, під яким ми розуміємо систему методів і засобів впливу на людину з

метою засвоєння основних законів релігійної моралі та ставлення до життя відповідно до релігійних принципів, запобігання морально-психологічній деформації особистості засудженого, формування таких моральних почуттів, як милосердя, співпереживання, добропорядність, ввічливе ставлення до людей тощо.

Змістом релігійного виховання є: 1) позитивний вплив на почуття, поведінку, свідомість засуджених засобами проведення богослужінь та релігійних обрядів представниками різних конфесій; 2) забезпечення свободи сповідувати будь-яку релігію або виражати переконання, пов'язані зі ставленням до релігії; 3) задоволення потреб віруючих засуджених у відправленні релігійних культів, користування предметами культу, придбання релігійної літератури; 4) використання діяльності служителів культу, перш за все, як засобу поглиблення виховного процесу, задоволення духовних потреб засуджених, надання їм соціально-психологічної підтримки.

Моральне та релігійне виховання засуджених міцно переплітається в межах програми диференційованого виховного впливу «Духовне відродження», яка має на меті підвищення значення духовних традицій і християнської культури в моральному вихованні, розвиток корисної ініціативи та творчих здібностей, запобігання морально-психологічній деформації, пов'язаній з позбавленням волі тощо.

Естетичне виховання засуджених (четвертий напрям виховної роботи) ми визначили як систему виховних заходів, спрямованих на формування творчо-активної особистості, яка спроможна сприймати, усвідомлювати, оцінювати красиве в житті, природі, мистецтві; творити за законами краси.

Основним змістом естетичного виховання засуджених ми визначаємо: 1) передачу естетичних і художніх знань; 2) формування естетичних потреб і почуттів, здібностей правильно розуміти і оцінювати красиве в навколишньому; 3) виховання естетичного смаку та ідеалів, які сприяють створенню у засуджених правильних уявлень про доцільність життя, соціально-значущих перспектив після звільнення; 4) залучення до художньо-естетичної діяльності та перетворення навколишнього середовища за законами краси і гармонії.

Немаловажним в естетичному вихованні засуджених є залучення їх до програми диференційованого виховного впливу «Творчість» з метою реалізації творчих потенціалів у різних видах мистецтва.

П'ятий напрям – *фізичне виховання* у виховній колонії – уявляє собою систему фізкультурно-спортивних та оздоровчих заходів, які проводяться із засудженими з метою укріплення здоров'я, розвитку фізичних сил і морально-вольових якостей, підтримки здорового способу життя, профілактики захворювань.

Змістом фізичного виховання в колонії є: 1) розвиток фізичної сили та витривалості в процесі заняття фізичною культурою; 2) удосконалення спортивних досягнень у певних видах спорту; 3) формування

переконання у дотриманні здорового способу життя; 4) виховання морально-вольових якостей під час змагань різного рівня.

Фізичне виховання здійснюється в межах програми диференційованого виховного впливу на засуджених «Фізкультура і спорт», яка залучає всіх засуджених до фізкультури і спорту в залежності від фізичного здоров'я та спортивної підготовки.

Санітарно-гігієнічне виховання в нашому дослідженні – це сукупність виховних впливів, спрямованих на підвищення санітарно-гігієнічної культури осіб, позбавлених волі, прищеплення їм санітарно-гігієнічних навичок в побуті, на виробництві з метою попередження інфекційних захворювань.

Зміст санітарно-гігієнічного виховання передбачає: 1) санітарно-гігієнічну просвіту; 2) пропаганду санітарно-гігієнічних знань, умінь серед різних груп засуджених; 3) прищеплення всім засудженим навичок дотримання санітарно-гігієнічних норм і правил [1].

Таким чином, чітке визначення змісту основних напрямів виховної роботи з усіма неповнолітніми засудженими (правове, трудове, моральне, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне виховання) у поєднанні з такими програмами диференційованого виховного впливу на засуджених, як «Правова просвіта», «Професія», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», дозволить безпосереднім суб'єктам соціально-виховної роботи (навіть без педагогічної освіти) усвідомлено спланувати свою діяльність, наповнюючи зміст конкретними заходами виховного характеру [1; 3; 4].

Поняття «соціально-виховна робота», у якій змістовно виділяється й соціальна складова, потребує також додаткового визначення змісту *соціальної роботи* персоналу виховної колонії, без якої неможливе досягнення мети ресоціалізації (що буквально означає повторну соціалізацію (соціальний розвиток) особистості у взаємодії з соціальним середовищем).

Як було зазначено вище, суб'єктами соціальної роботи з неповнолітніми засудженими є персонал колонії та представники державних і недержавних органів, установ, організацій ресоціалізуючого середовища навколо виховної колонії.

Метою соціальної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарному закладі є організація взаємодії та співпраці між суб'єктами соціально-виховної роботи колонії та соціального середовища регіону і громади і на цій основі соціальний розвиток особистості неповнолітнього засудженого, що включає відновлення (або ж встановлення) соціального статусу, сімейних та корисних соціальних зв'язків, утворення умов для побутового та трудового влаштування після звільнення, інтеграції в суспільство повноправним громадянином.

Основним змістом щодо реалізації мети соціальної роботи з неповнолітніми засудженими є: 1) паспортизація колонії та соціального середовища громади й регіону для визначення їх ресоціалізуючого

потенціалу; 2) спільне планування та організація соціально-виховної роботи із засудженими на основі взаємодії між суб'єктами колонії та ресоціалізуючого середовища як у пенітенціарній, так і постпенітенціарній періоди; 3) установлення зворотного зв'язку та контролю діяльності суб'єктів соціально-виховної роботи в період постпенітенціарної ресоціалізації неповнолітніх.

Особливого значення набуває соціальна робота в останні 6 місяців перебування неповнолітнього засудженого в колонії, коли він бере участь у програмі диференційованого впливу «Підготовка до звільнення» («Повернення») та нього розробляється індивідуальна програма підготовки до звільнення.

Таким чином, соціально-виховна робота в сукупності її виховного та соціального складників комплексно впливає на успішність ресоціалізації особистості неповнолітнього засудженого.

Отже, охарактеризувавши напрями і зміст соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у спеціальних виховних установах, маємо підстави для уточненого визначення досліджуваного нами поняття.

Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими у спеціальних виховних установах – це цілеспрямована діяльність персоналу виховної колонії та суб'єктів соціального середовища, що полягає у створенні освітньо-виховними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, усебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості неповнолітнього на основі інтеграції ресурсів особистості, колонії, громади, регіону і держави.

Характеристика змісту соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими дозволила нам розробити конкретний зміст соціально-виховної роботи в межах її складників – виховної (правове, моральне, трудове, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне виховання) та соціальної роботи.

У подальших наших дослідженнях вважаємо за доцільне більш докладно розкрити особливості неповнолітнього засудженого як об'єкта соціально-виховної роботи в умовах ізоляції та персоналу спеціальної виховної установи як суб'єкта соціально-виховної роботи, урахування яких підвищить ефективність соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях.

Список використаної літератури

1. Дрижак В. В. Пенітенціарна педагогіка : навч. посіб. / В. В. Дрижак. – Чернігів : Вид-во Чернігів. юрид. коледжу ДДУПВП, 2009. – 270 с. **2. Кримінально-виконавчий** кодекс України. – Х. : ПП «ІГВІНІ», 2007. – 96 с. **3. Положення** про порядок реалізації у виправних та виховних колоніях програм диференційованого виховного впливу на засуджених до позбавлення волі : наказ ДДУПВП від 17.06.2004 р. № 116. – К. : ДДУПВП, 2004. – 20 с. **4. Соціальна** та виховна робота з

неповнолітніми правопорушниками : [навч. посіб.] / О. С. Третьак, В. А. Бадира, О. І. Олійник, С. О. Чебоненко. – Чернігів : Видавець Лозовий В. М., 2012. – 228 с.

Караман О. Л. Напрями і зміст соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими

У статті встановлено, що соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими – це цілеспрямована діяльність персоналу спеціальних виховних установ та суб'єктів соціального середовища, що полягає у створенні освітньо-виховними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, усебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості неповнолітнього на основі інтеграції ресурсів особистості, колонії, громади, регіону і держави. Визначено зміст основних напрямів соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими – моральне, правове, трудове, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне виховання; програм диференційованого виховного впливу на засуджених – «Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», «Подолання алкогольної та наркотичної залежності», «Підготовка до звільнення».

Ключові слова: соціально-виховна робота, неповнолітні засуджені, ресоціалізація.

Караман Е. Л. Направления и содержание социально-воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными

В статье установлено, что социально-воспитательная работа с несовершеннолетними осужденными – это целенаправленная деятельность персонала специальных воспитательных учреждений и субъектов социальной среды, которая заключается в создании образовательно-воспитательными средствами благоприятных условий для ресоциализации и дальнейшей интеграции, социализации, всестороннего развития, саморазвития и самореализации личности несовершеннолетнего на основе интеграции ресурсов личности, колонии, общины, региона и государства. Определено содержание основных направлений социально-воспитательной работы с несовершеннолетними осужденными – нравственное, правовое, трудовое, эстетическое, физическое, санитарно-гигиеническое воспитание; программ дифференцированного воспитательного воздействия на осужденных – «Образование», «Профессия», «Правовое просвещение», «Духовное возрождение», «Творчество», «Физкультура и спорт», «Преодоление алкогольной и наркотической зависимости», «Подготовка к освобождению».

Ключевые слова: социально-воспитательная работа, несовершеннолетние осужденные, ресоциализация.

Karaman O. L. Directions and Content of Social and Educational Work with Juvenile Criminals

It has been stated that social and educational work with juvenile criminals is a purposeful activity of the personnel of the specialized educational establishments and subjects of social environment, the main aspects of which include the creation of favourable conditions for resocialization, further integration, socialization, comprehensive development, self-development and self-actualization of the personality of a juvenile criminal based on the application of educational methods, as well as on the integration of the resources of the personality, penal establishment, community, region and state. The author defines the content of the major directions of the social and educational work with juvenile criminals (moral, legal, labour, aesthetic, physical, sanitary and hygienic education); and the programmes of differentiated educational influence on juvenile criminals, such as «Education», «Profession», «Legal Enlightenment», «Spiritual Revival», «Creativity», «Physical Education and Sport», «Overcoming Alcohol and Drug Addiction», and «Preparation for Release».

Key words: social and educational work, juvenile criminals, resocialization.

Стаття надійшла до редакції 13.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК [37.013.42:615.015.6](053.6)

Н. А Литвинова

**ДИНАМІКА ЗМІН ЗГІДНО КОГНІТИВНОГО КРИТЕРІЮ
ТА ВІДПОВІДНИХ ПОКАЗНИКІВ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ
НЕСПРИЯТЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ ГРУПИ РИЗИКУ
ДО ВЖИВАННЯ НАРКОТИЧНИХ РЕЧОВИН**

Пріоритетним напрямом державної політики у сфері освіти є оновлення змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Адекватна реакція на процеси реформування загальної середньої школи, вимагає спрямувати виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів на забезпечення високого рівня здоров'я серед неповнолітніх, виховання свідомого, відповідального ставлення до власного здоров'я і навичок здорового способу життя. З огляду на це, важливою проблемою сьогодення є необхідність застосування соціально-педагогічних підходів у профілактиці наркотичної поведінки молоді, що буде спрямована на формування у неї «внутрішніх» перешкод та виховання особистісної стійкості до наркотичної спокуси.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглянуто взаємозв'язок формування культури здоров'я учнів основної школи й профілактики вживання наркотичних речовин (О. Вакуленко, В. Горащук, О. Дубогай, Н. Зимівець, Н. Оксеньчук, С. Омельченко, В. Оржеховська, С. Якименко), дає підстави стверджувати, що вже започатковано розв'язання даного питання на науковому рівні.

Заключним етапом експериментального впровадження розробленої нами системи соціально-педагогічної профілактики наркотичної поведінки підлітків групи ризику в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів I–III ступенів у контрольній та експериментальній групах стало проведення повторної діагностики рівня сформованості позитивної установки на здоровий спосіб життя в учнів підліткового віку та відповідних показників проведеної профілактичної роботи. Першу вибірку сукупність (160 осіб групи ризику) склали учні 7–8 класів: 37 учнів Старобільської гімназії, 46 учнів Старобільської спеціалізованої загальноосвітньої школи I–III ступенів № 3, 43 учні Білокуракинської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1, 34 учні Білокуракинської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 2. Учні ми розділили на контрольну та експериментальну групи: 83 підлітки – експериментальна, 77 – контрольна група.

Як і на початку констатувального етапу експериментальної роботи для оцінки стану наркоманії серед підлітків та здійснення її профілактики в загальноосвітніх навчальних закладах ми застосували пакет діагностичних методик – і авторських, і самостійно розроблених. При розробці діагностичного інструментарію ми спиралися на структуру ціннісної орієнтації підлітків на здоровий спосіб життя й принципи обґрунтованості, стійкості, достовірності й точності інформації. Результати, отримані під час повторної діагностики, було оброблено для визначення достовірності розходжень за допомогою методів математичної статистики й зібрано у зведені таблиці, аналіз яких надає можливість відстежити динаміку змін, що відображають систему знань підлітків про проблему наркоманії, загальну антинаркотичну стійкість особистості та рівень соціальної адаптації підлітка. На підставі порівняння та синтезу результатів за розробленими критеріями, їхніми показниками й рівнями відповідно до традиційних підходів щодо створення критеріальної бази нами було виділено три рівні сформованості тих або тих показників за кожним із критеріїв, а саме: високий, середній і низький. Зазначимо, що змістовне визначення кожного з показників за сформульованими вище критеріями відбиває певну специфіку результативності профілактики підліткової наркоманії в загальноосвітній школі. З метою отримання достовірних даних на кожному етапі експерименту проводилися контрольні зрізи, які дозволили зробити об'єктивну оцінку ефективності процесу соціально-педагогічної профілактики наркотичної поведінки серед підлітків групи ризику.

На підставі зазначеного вище ми розпочинаємо аналіз упроваджуваної системи за першим критерієм – *когнітивним*. У першу чергу нас цікавила динаміка рівня знань, ступінь обізнаності та компетентності підлітків експериментальної групи порівняно з підлітками контрольної про наркотичні речовини, знання ризику та ролі здоров'я в забезпеченні активного, повноцінного життя. Результати зафіксовано у зведеній таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження ступеня сформованості знань підлітків на формульовальному етапі експерименту

Варіанти відповіді	Кількість відповідей у %			
	На констатувальному етапі		Наприкінці формульовального етапу	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Друзі	16,2%	16,3%	16,2%	1,9%
ЗМІ	35,3%	35%	34,9%	10%
Відеофільми	20,5%	21,2%	21%	1%
Батьки	8,8%	8,6%	8,6%	20,3%
Учителі	16,2%	16,2%	16,4%	65,6%
Особа, яка вживає наркотики	0%	0%	0%	0%
Спеціальна література	1,5%	1,4%	1,2%	1,2%
Бачив(ла) на вулиці	1,5%	1,3%	1,7%	0%
Достатньо спробувати 1 – 2 рази	68,2%	70,94%	66,1%	90,7%
При регулярному вживанні наркотиків	31,8%	29,06%	28,6%	9,3%
При нечастому вживанні не виникає зовсім	0%	0%	5,3%	0%
<i>Чи поділяються наркотики на безпечні й небезпечні?</i>				
Суттєво не впливають на стан здоров'я людини	31,8%	33,6%	31,2%	5,7%
<i>Чи є шкідливим уживання наркотичних речовин? Чим?</i>				
Так	77,3%	83,7%	78,1%	100%
Настає передчасна смерть	73,6%	75%	75%	93,3%
Важко дати відповідь	6,3%	6,3%	6,2%	0%
Це не шкідливо	6,3%	6,3%	6,3%	0%

Як показує змістовний аналіз даних таблиці на констатувальному етапі числові значення джерела інформації про наркотики серед підлітків контрольної та експериментальної груп за всіма позиціями не мали суттєвих розбіжностей. Після експериментальної роботи розбіжності в першоджерелах отримання інформації стали більш помітними. Так, у підлітків контрольної групи показники практично не змінилися: засоби масової комунікації, неякісна кінопродукція, як і раніше, домінують серед джерел інформації про наркотики. Натомість у підлітків експериментальної групи відбулися кардинальні зміни джерел інформації, найбільший вплив на обізнаність учасників надає інформація отримана: від учителів (на констатувальному етапі – 16,2%; наприкінці формульовального – 65,6%); від батьків (на констатувальному етапі – 8,6%;

наприкінці формувального – 20,3%). Відповідно ЗМІ та вуличне середовище, друзі вже не мають такого впливу (на констатувальному етапі – 51,3%; наприкінці формувального –11,9%) на молодь. Отже, до експерименту рівень наданої в навчальному закладі інформації учням КГ і ЕГ був однаково критичний, після експерименту – в ЕГ – високий, у КГ рівень практично не змінився. Це свідчить про систематичну профілактичну роботу педагогічного складу закладу щодо формування системи знань учнів експериментальної групи про проблему наркоманії, особливості прояву в підлітковому середовищі та її наслідки.

Додатковими свідченнями позитивних змін є збільшення рівня необхідних знань школярів про чинники ризику наркотизації, їхній вплив на організм людини та особистісні якості. Порівняємо результати відповідей у КГ і ЕГ на констатувальному етапі експерименту та після завершення формувального щодо інформованості підлітків про небезпеку виникнення наркотичної залежності. Високий рівень знань демонструють учасники експериментальної групи – 90,7% розуміють, що перша спроба може стати трампліном у прилученні до наркотиків. Спостерігається позитивна динаміка щодо помилкових переконань – (на констатувальному етапі – 29,06%; наприкінці формувального – 9,3%) учнів вважають, що небезпека виникнення наркотичної залежності можлива лише при регулярному вживанні наркотиків. Натомість учасники контрольної групи продемонстрували низький рівень знань про чинники ризику наркотизації. Так, 5,3% упевнені, що при нечастому вживанні наркотична залежність не виникає зовсім. Як видно з таблиці, учасники КГ не розуміють, які серйозні порушення функціонування органів і систем людини відбуваються внаслідок уживання наркотичних речовин – КГ – 31,2% і в ЕГ – 5,7%, відповідно показники контролюючої групи фактично не змінилися, а в ЕГ відбулися позитивні зміни на 27,9%.

Не менш значущими стали зміни в таких показниках: 100% адекватне уявлення про негативні наслідки наркотичної поведінки мають учасники ЕГ. Підлітки розуміють, як негативно наркотики впливають на організм, їм зрозуміло, що фізично залежна людина вже втратила контроль над власним життям і продовжує втрачати соціальні зв'язки. Одразу ж відзначимо, що кардинальних змін у показниках КГ не відбулося, за отриманими результатами ми бачимо, що 12,6% учнів КГ не розуміють основних чинників ризику ранньої наркотизації.

Для порівняння отриманих даних контрольних та експериментальних груп ми використовували статистичні критерії: критерій Пірсона χ^2 , критерій Фішера ϕ^* , коефіцієнт рангової кореляції Спірмена [1; с. 47]. Критерій Пірсона χ^2 дозволяє зіставити два емпіричні розподіли та зробити висновок про те, чи узгоджуються вони між собою. Критерій Фішера ϕ^* надає можливість порівняти відсоткові частки ознаки, яка нас цікавить, у двох вибірках. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена використовувався для виявлення кореляції між ознаками, які задані ранговими шкалами. Результати порівняння розподілів

експериментальних і контрольних груп для даних, наведених у таблиці 1, представлені в таблицях 1 А – 1 Г.

Таблиця 1 А

Порівняння розподілів підлітків експериментальних та контрольних груп за джерелами інформації про наркотики за критерієм Пірсона χ^2

	<i>КГ та ЕГ на констатувальному етапі</i>	<i>КГ та ЕГ на формувальному етапі</i>
Джерела інформації про наркотики	0,076 (df=6)	63,807* (df=6)

Примітка. Критичне значення критерію Пірсона ($p=0,05$, $df=6$) дорівнює 12,59. Символ * показує, що емпіричне значення критерію вище за критичне.

Аналіз результатів розрахунків (табл. 1 А) свідчить про статистично незначущу різницю між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі й, навпаки, – статистично значущу різницю між контрольною та експериментальною групою на формувальному етапі.

Таблиця 1 Б

Порівняння розподілів підлітків контрольних та експериментальних груп за інформованістю про небезпеку виникнення наркотичної залежності за критерієм Пірсона χ^2

	<i>КГ та ЕГ на констатувальному етапі</i>	<i>КГ та ЕГ на формувальному етапі</i>
Інформованість підлітків про небезпеку виникнення наркотичної залежності	0,348 (df=2)	15,041* (df=2)

Примітка. Критичне значення критерію Пірсона ($p=0,05$, $df=2$) дорівнює 5,99. Символ * показує, що емпіричне значення критерію, вище за критичне.

Аналіз результатів розрахунків (таблиця 1 Б) свідчить про статистично незначущу різницю між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі й, навпаки, – статистично значущу різницю між контрольною та експериментальною групою на формувальному етапі.

Таблиця 1 В

Чи поділяються наркотики на безпечні й небезпечні: порівняння часток контрольної та експериментальної групи за критерієм Фішера ϕ^*

	<i>КГ та ЕГ на констатувальному етапі</i>	<i>КГ та ЕГ на формувальному етапі</i>
Суттєво не впливають на стан здоров'я людини	0,400	7,512*

Аналіз результатів розрахунків (таблиця 1 В) свідчить про статистично незначущу різницю між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі й, навпаки, – статистично значущу різницю між контрольною та експериментальною групою на формувальному етапі.

Таблиця 1 Г

**Чи є шкідливим уживання наркотичних речовин:
порівняння часток контрольної та експериментальної групи
за критерієм Фішера Φ^***

	<i>КГ та ЕГ на констатувальному етапі</i>	<i>КГ та ЕГ на формувальному етапі</i>
Так	1,365	1,731*
Настає передчасна смерть	0,782	3,310*
Важко дати відповідь	0	3,181*
Це не шкідливо	0	3,207*

Аналіз результатів розрахунків (таблиця 1 Г) свідчить про статистично незначущу різницю між контрольною та експериментальною групою на констатувальному етапі й, навпаки, статистично значущу різницю між контрольною та експериментальною групою на формувальному етапі за всіма варіантами відповіді на питання.

Змістовний аналіз отриманих даних підтверджує високу ефективність упровадженої профілактичної системи за першим критерієм: на початку експерименту в учасників КГ та ЕГ рівень сформованості антинаркотичних знань був на середньому та критичному рівні, по завершенні експериментальної роботи в ЕГ ми спостерігаємо позитивну динаміку, показники стабільно «достатній» та «високий». Отже, важливим показником успішності експерименту є зміни в ставленні підлітків до вживання психоактивних речовин, які пов'язані із підвищенням рівня інформованості про сутність і зміст наркотичної поведінки. Підвищення відбувалося завдяки застосуванню форм і методів первинної й вторинної профілактики.

Отже згідно когнітивного критерію і показників ефективності дії розробленої системи соціально-педагогічної профілактики наркотичної поведінки, який включає показники рівня знань про чинники ризику наркотизації, про здоровий стиль життя, сформованість соціальних навичок подолання складних життєвих ситуацій, ступінь умінь і навичок організації профілактичної роботи серед однолітків, проведений аналіз отриманих експериментальних результатів підтвердив позитивну динаміку та конструктивність змін у процесі організації соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику. Ми спостерігаємо конструктивні зміни рівня соціальної життєвої компетентності, ступінь обізнаності підлітків у сфері знань про сутність і зміст наркотичної поведінки: у підлітків експериментальної групи відбулися кардинальні

зміни джерел інформації. Найбільший вплив на обізнаність учасників надає інформація отримана: від учителів (на констатувальному етапі – 16,2%; наприкінці формувального – 65,6%); від батьків (на констатувальному етапі – 8,6%; наприкінці формувального – 20,3%). Відповідно до ЗМІ та вуличного середовища, друзі вже не мають такого впливу на учнів (на констатувальному етапі – 51,3%; наприкінці формувального – 11,9%). Збільшився рівень знань про чинники ризику наркотизації, їх вплив на організм людини та особистісні якості. Учасники розуміють, що перша спроба може стати трампліном у залученні до наркотиків (на констатувальному етапі – 70,94%; наприкінці формувального – 90,7%). Сформовано адекватне уявлення про негативні наслідки наркотичної поведінки (на констатувальному етапі – 87,3%; наприкінці формувального – 100%).

Результати діагностики показали, що підлітки мають високу компетентність у питаннях про наркоманію, особливості її прояву в сучасних умовах, чітко усвідомлюють сутність шкоди вживання психоактивних речовин, знають основні чинники ризику та антиризиків, розуміють роль здорового стилю життя та його складники. Разом з тим ми пересвідчилися у цьому, визначивши, звідки підлітки отримують основну інформацію про наркотичні речовини, про їхній вплив на здоров'я людини та особистісні якості. Для абсолютної більшості підлітків групи ризику ними є вчителі та батьки, вони користуються авторитетом і довірою в цьому питанні. Підвищення активності підлітків групи ризику в організації профілактичної роботи серед однолітків дає нам право говорити про достатній рівень отриманих ними під час експерименту, знань, умінь та навичок щодо подолання й попередження ситуацій, пов'язаних з ризиком наркотизації.

Це дозволяє нам зробити висновок про ефективність упровадженої системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику в навчально-виховний процес навчального закладу I – III ступенів.

Подальший аналітичний аналіз отриманих емпіричних даних буде проведено за другим критерієм – особистісно-психологічної стійкості.

Список використаної літератури

- 1. Адаменко Е. В.** Математические методы в педагогике и психологии / Е. В. Адаменко. – Луганск : Альма-матер, 2008. – 90 с.
- 2. Кузьмина Н. В.** Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
- 3. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. ; за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 248 с.**

Литвинова Н. А. Динаміка змін згідно когнітивного критерію та відповідних показників рівня сформованості несприятливості підлітків групи ризику до вживання наркотичних речовин

У статті на основі аналізу отриманих експериментальних результатів підтверджено позитивну динаміку та конструктивність змін у процесі впровадження системи соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику в загальноосвітній заклад. Згідно когнітивного критерію і показників ефективності дії розробленої системи, автор спостерігає кардинальні зміни показників рівня знань про чинники ризику наркотизації, про здоровий стиль життя, сформованість соціальних навичок подолання складних життєвих ситуацій, ступінь умінь і навичок організації профілактичної роботи серед однолітків у учасників експериментальної групи.

Ключові слова: когнітивний критерій, показники, рівні, підлітки групи ризику.

Литвинова Н. А. Динамика изменений согласно когнитивного критерия и соответствующих показателей уровня сформированности не восприятия подростков группы риска к употреблению наркотических веществ

В статье на основе анализа полученных экспериментальных результатов подтверждено положительную динамику и конструктивность изменений в процессе внедрения системы социально-педагогической профилактики употребления наркотических веществ подростками группы риска в общеобразовательное учреждение. Согласно когнитивного критерия и показателей эффективности действия разработанной системы, автор наблюдает кардинальные изменения показателей уровня знаний о факторах риска наркотизации, про здоровый образ жизни, сформированность социальных навыков преодоления сложных жизненных ситуаций, степень умений и навыков организации профилактической работы среди сверстников у участников экспериментальной группы.

Ключевые слова: когнитивный критерий, показатели, уровни, подростки группы риска

Litvinova N. Dynamics of changes in accordance with the criterion of cognitive and related indicators of the level of formation is not the perception of adolescents at risk for drug use

On the basis of analysis of the experimental results confirmed the positive dynamics and constructive changes in the implementation of the system of social and educational prevention of drug use risk adolescents in schools. According to cognitive criteria and indicators of the effectiveness of the developed system, the author observes drastic changes in rates of knowledge about risk factors for drug addiction, healthy lifestyle, formation of

social skills to overcome difficult life situations, degree and skills of prevention work among peers participants in the experimental group.

Semantic analysis of the data confirms the high efficiency rooted preventive system first criterion: at the beginning of the experiment participants CG and EG level of formation of anti-drug knowledge was in the middle and a critical level at the end of the experimental work in EG we are seeing a positive trend, performance stable "enough" and "high". Thus, an important indicator of the success of the experiment is a change in the attitude of adolescents to substance use, are associated with increased awareness of the nature and content of drug behavior. Improvement occurred through the use of forms and methods of primary and secondary prevention.

This allows us to conclude that the effectiveness of the system rooted social and educational prevention of drug use risk adolescents in the educational process of the institution I - III levels.

Key words: cognitive criteria, indicators, levels, adolescents at risk

Стаття надійшла до редакції 22.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 159.922.8:343.91

Н. В. Пастух

СУТНІСТЬ ТА ПРИЧИНИ ЗЛОЧИННОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ

Дослідження злочинної поведінки неповнолітніх як соціально-педагогічної проблеми потребує не лише розкриття її кримінально-правових засад, що лежать на поверхні, бо регулюються кримінальним законодавством України, а й багаторівневого розгляду проблеми через призму теоретичних положень, концепцій, узагальнення досвіду такої наукової галузі знань, як соціальна педагогіка. Необхідність і доцільність здійснення цього кроку дозволить нам визначити поняття та сутність злочинної поведінки й виробити об'єктивний погляд на її споконвічне існування в культурно-цивілізаційному розвитку суспільства, виявити її соціальні й психолого-педагогічні чинники та механізми, спрогнозувати ймовірність розвитку проблеми та намітити шляхи її розв'язання на теоретичному й практичному рівнях.

Метою нашої статті є з'ясування сутності та причин злочинної поведінки неповнолітніх, а також визначення найвагоміших різновидів соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми злочинцями, звільненими від відбування покарання з випробуванням, у діяльності різнопрофільних соціальних інституцій.

Для нашої статті найбільш корисними стали наукові праці С. Харченка, Ю. Герасимів, С. Горенка, О. Караман, В. Лютого, І. Зверєвої, О. Беца, А. Долгова, В. Лютого, А. Михайлова, А. Міллер, В. Оржеховської та ін.

З огляду на мету, стає актуальним і необхідним висвітлення наступних проблем: *по-перше*, вважаємо за потрібне з'ясувати термінологію, яка подається вченими соціально-педагогічної науки для позначення злочинної поведінки; *по-друге*, необхідно проаналізувати чинники злочинної поведінки неповнолітніх з точки зору соціальної педагогіки, та, *по-третє*, на підставі вирішення двох перших завдань визначити найефективніший вид соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, звільненими від відбування покарання з випробуванням, у діяльності різнопрофільних соціальних інституцій.

Необхідно зазначити, що за думкою вчених-педагогів поведінка людини є системою дій і вчинків, які мають моральне значення і підлягають моральній оцінці незалежно від того, з яких причин їх зроблено. Наявність норм і правил поведінки сама по собі ще не забезпечує їх дотримання всіма членами суспільства. Завжди зустрічаються індивідууми, які не узгоджують свою поведінку з існуючими нормами, допускають відхилення від них у певних ситуаціях. Такі відхилення від загальних норм поведінки в науковій літературі називають терміном «*девіації*» (лат. devatio – відхилення), і, відповідно, поведінку «*девіантною*» [7; с. 9].

О. Змановська називає такі *специфічні ознаки девіантної поведінки*:

- багаторазові, тривалі порушення не будь-яких, а найважливіших норм для певного суспільства на цей час;
- поведінка не є наслідком кризової, нестандартної ситуації, а зумовлена загальною спрямованістю особистості;
- сама поведінка супроводжується різноманітними виявами соціальної дезадаптації, викликає негативну оцінку з боку інших людей;
- поведінка не ототожнюється з психічними захворюваннями чи патопсихологічними станами, хоча може за певних умов набувати патологічних форм (алкоголізм, наркоманія тощо);
- результатом поведінки є заподіяння реальної шкоди самій особистості чи оточуючим [2].

С. Бадьора, зазначає, що девіантна поведінка часто стає наслідком патогенної, психічної чи соціальної дезадаптації підлітка. На відміну від простих відхилень у поведінці, вона спричиняється до вироблення стереотипної поведінкової моделі, пов'язаної зі сталими особистісними рисами неповнолітнього. *Девіантна поведінка* характеризується помітною занепалястію, неповноцінністю особи; вона, як правило, перешкоджає її подальшій соціалізації. Вітчизняна соціальна педагогіка схильна пояснювати девіантну поведінку особистості поєднанням результатів її неправильного психофізіологічного розвитку та несприятливою соціальною ситуацією, у якій особистість опинилася.

Причини девіантної поведінки (як і правопорушень та злочинів) слід шукати і в моральному стані суспільства, у наявності чи відсутності тих або інших моральних цінностей [1].

Отже, девіантна поведінка, за думкою дослідників, – це поведінка, що порушує моральні та правові норми, які склалися в даному суспільстві. Проте, порушення моральних норм підлягає моральній оцінці з боку суспільства, а порушення норм права – і моральній, і правовій оцінці. Моральні норми закріплені у свідомості людей, а правові – у правових актах, прийнятих конкретною державою і суспільством.

Цікавим для нас є дослідження злочинної поведінки – поведінки неповнолітньої особи, яка скоїла злочин, а отже, порушила норми писаного права – закону. Тому вченими стосовно неповнолітніх злочинців використовуються уточнені терміни щодо девіантної поведінки – *протиправна, делінквентна, злочинна поведінка*.

Так, В. Лютий зазначає, що поняття «девіантна поведінка» в широкому значенні в літературі з соціології, психології та педагогіки визначається як така, що порушує загальноприйняті в суспільстві або в певній спільноті норми. Проте така широка трактовка не дозволяє чітко визначити коло людей, яким дійсно властива схильність до порушень соціальних норм, та дії яких вимагають специфічного соціального впливу (санкцій, контролю, примусової реабілітації тощо), адже соціальні норми можуть суттєво відрізнятися в різних соціальних групах, до яких входить одна й та ж людина, а порушення окремих соціальних норм в тому чи іншому ступені властиво переважній більшості людей та часто не засуджується суспільством.

Делінквентну поведінку (лат. delictum – проступок) В. Лютий в широкому розумінні називає синонімом *протиправної поведінки* – різновиду девіантної поведінки, дій особи, що порушують норми громадського правопорядку, загрожують благополуччю інших людей або суспільству взагалі та можуть бути правомірно покараними. При цьому мається на увазі як поведінка особи, що офіційно визнана злочином, так і протиправні дії, що не потрапляють під юрисдикцію суду. Крім того, автор вказує, що визначення, розмежування та взаємозв'язок цих явищ є на сьогодні відкритим питанням [5].

Найбільш широким поняттям щодо злочинної поведінки є девіантна поведінка, яка включає порушення норм моралі та права. Протиправна поведінка – це поведінка, що порушує норми права, закріплені в законах – адміністративному, цивільному, трудовому, кримінальному кодексах України. Делінквентна поведінка – це поведінка, яка відхиляється від норм законодавчого права, за виключенням кримінального. Злочинна поведінка – це поведінка, яка закінчується злочином, а злочин визначається й класифікується кримінальним правом. Отже, злочинна поведінка в найбільш

узагальненому вигляді – це поведінка особистості, що порушує норми кримінального права (кримінального законодавства).

Тому в нашому дослідженні за основу визначення злочинної поведінки з соціально-педагогічної точки зору ми покладаємо правове поняття, що подане в Кримінальному кодексі України: «Злочином є передбачене цим Кодексом суспільно небезпечне винне діяння (дія або бездіяльність), вчинене суб'єктом злочину» [4]. Іншими словами, злочин – це наслідок злочинної поведінки, тобто поведінки людини, що порушує норми кримінального права.

Крім того, при соціально-педагогічному визначенні злочинної поведінки великої уваги ми приділяємо соціальним і психологічним засадам злочинної поведінки, обґрунтованим у соціології та психології, відповідно до яких злочинна поведінка – це процес, який розвивається в просторі та часі і включає зовнішні, об'єктивні діяння, що справді утворюють склад злочину, а також внутрішні, що передують їх психологічним явищам і детермінують вчинення злочину.

Отже, в межах нашої статті під злочинною поведінкою неповнолітніх будемо розуміти поведінку особистості, що порушує норми кримінального права та є наслідком деформацій у психофізіологічному, психологічному, педагогічному та соціальному розвитку дитини.

Так, В. Лютий зазначає, що *злочинна (протиправна) поведінка є наслідком неспроможності або небажання окремої людини знайти дозволений юридичними нормами спосіб задоволення власних потреб.* Сучасна наука відкидає уявлення про обумовлену природою схильність окремих людей до протиправної поведінки. Причини протиправної поведінки слід шукати в соціальних умовах існування людини і в особистих рисах, що знижують адаптивні можливості людини, перш за все в її мотиваційній сфері, ціннісних орієнтаціях, особливостях емоційно-вольової та інтелектуальної сфери [3].

Тому переважна більшість учених (І. Зверєва, Н. Крейдун, В. Лютий, А. Михайлова, А. Міллер, Л. Мардахаєв, В. Оржеховська та ін.) виділяють, в основному, дві групи чинників злочинної (протиправної) поведінки: соціальні й особистісні.

Більш розгорнутою й виваженою для нас класифікацією причин злочинної поведінки знаходимо в працях Г. Гребенькова та І. Ковальнової, які можна взагалі вважати чинниками, що впливають на поведінку й діяльність підлітка:

1. Природні, генотипні особливості особистості:

- 1) Відхилення в розвитку пізнавальної сфери:
 - порушення уваги;
 - порушення в розвитку сприйняття;
 - порушення в розвитку пам'яті;
 - недоліки в розвитку розумових здібностей;
 - обмеженість уяви.

2) Недоліки в розвитку емоційно-вольової сфери:

- психічна нестабільність;
- афективна збудливість;
- низька стійкість до стресів;
- безвільність.

3) Порушення в мотиваційно-особистісній сфері:

- афект неадекватності;
- когнітивний дисонанс;
- фрустрація;
- значеннєвий бар'єр;
- низькі моральні цінності або перекручення сенсу життя;
- утрата самоідентичності.

2. *Вікові особливості підлітка:*

1) підліткові реакції (емансипації, групування, лідерські, нагромаджувальні, егоцентричні, азартні, інформаційно-комунікативні, інтелектуально-естетичні, сексуальні погляди);

2) дитячі реакції (відмови, опозиції, імітації негативної емансипації, компенсації та гіперкомпенсації).

3. *Становище у класному колективі («зірка», «найкращий», «сприйманий», «знехтуваний», «ізолюваний»).*

4. *Особливості родинних відносин:*

1) негармонійна родина (деструктивна, ригідна, що розпадається, що розпалася, неповна, знову утворена, бінарна);

2) тип виховання в родині (гіпопротекція, гіперпротекція, «культ хвороби», емоційне невизначення, жорстокість, суперечливість).

5. *Соціальні умови життя.*

6. *Взаємодія підлітка з неформальною групою, його місце в ній [6; с. 49 - 51].*

Як бачимо, названі причини злочинної поведінки враховують комплексні порушення в психофізіологічній, психологічній, педагогічній та соціальній сферах розвитку дитини, а отже їх ретельне дослідження й максимальне врахування допоможе організувати ефективний соціально-педагогічний процес, спрямований на виправлення і ресоціалізацію неповнолітніх злочинців.

Серед усіх існуючих та описаних у сучасних наукових працях різновидах соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми злочинцями (соціально-педагогічна діагностика, профілактика, корекція, реабілітація тощо), найефективнішим серед них щодо забезпечення комплексної допомоги неповнолітнім злочинцям є *соціально-педагогічний супровід*, який поруч з перерахованими вище виділяється майже всіма сучасними дослідниками соціально-педагогічної теорії та практики (О. Безпалько, Л. Завацька, І. Зверева, А. Капська І. Липський, Л. Мардахаєв, М. Рожков та ін.).

Цими вченими та багатьма іншими авторами дисертаційних, монографічних та навчально-методичних праць розглядається соціально-педагогічний супровід різних категорій дітей і молоді в різних соціальних інституціях: з вадами розвитку у реабілітаційних центрах; з неблагополучних сімей, дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; педагогічно занедбаних у психологічній та соціально-педагогічній службах школи; умовно засуджених неповнолітніх у кримінально-виконавчій інспекції; засуджених неповнолітніх у пенітенціарних закладах (СІЗО, виховних колоніях, кримінально-виконавчих інспекціях) тощо, проте серед них не знаходимо жодного цілісного соціально-педагогічного дослідження, яке б на науково-теоретичному, технологічному й практичному рівнях розкривало проблему *соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, у діяльності різнопрофільних соціальних інституцій.*

Це не тільки стало підтвердженням актуальності й доцільності обраної нами теми дослідження, а й необхідності її розв'язання на теоретичному й практичному рівнях.

Отже, можемо стверджувати, що злочинна поведінка – це поведінка особистості, що порушує норми кримінального права та є наслідком деформацій у психофізіологічному, психологічному, педагогічному та соціальному розвитку дитини.

Причини злочинної поведінки закладено в психофізіологічному, психологічному, педагогічному та соціальному розвитку дитини, а саме: 1) природних, генотипних особливостях особистості, 2) вікових особливостях підлітка, 3) соціометричному статусі в класному колективі, 4) особливостях родинних відносин, 5) соціальних умовах життя, 6) взаємодії підлітка з неформальною групою та його місця в ній.

Найефективнішим різновидом соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми злочинцями з метою їх ресоціалізації та реінтеграції в суспільство є соціально-педагогічний супровід, який учені розглядають як комплекс цілеспрямованих послідовних соціально-педагогічних дій, що допомагають клієнту зрозуміти виникаючу життєву ситуацію і забезпечують його саморозвиток на основі рефлексії того, що відбувається; створення педагогічних, психологічних, соціальних умов для успішного навчання і розвитку кожної дитини в ситуаціях взаємодії тощо. Тому предметом подальшого нашого дослідження буде обґрунтування та розробка змісту і технологій соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, у діяльності різнопрофільних соціальних інституцій.

Список використаної літератури

1. Бадьора С. М. Проблеми попередження девіантної поведінки вихованців режимних установ для неповнолітніх в історії вітчизняної

педагогіки (друга половина XX ст.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Сергій Миколайович Бадьора. – К., 2009. – 227 с. **2. Змановская Е. В.** Девиантология: психология отклоняющегося: [учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений] / Е. В. Змановская. – М. : Академия, 2003. – 288 с. **3. Інновації** в роботі з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі : метод. матеріали / [ред. В. П. Лютий]. – К. : Держ. соц. служба для сім'ї, дітей та молоді, 2005. – 104 с. **4. Кримінальний кодекс України** (із змінами та доповненнями станом на 1 листопада 2008 року). – Х. : ТОВ «Одіссей», 2008. – 288 с. **5. Лютий В. П.** Соціально-педагогічне забезпечення діяльності кримінально-виконавчої інспекції з ресоціалізації неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Лютий Вадим Петрович. – Луганськ, 2010.– 296 с. **6. Соціально-психологічні та кримінологічні аспекти впливу заходів виховного характеру на формування правової свідомості неповнолітніх** : монографія / І. І. Ковальова, А. О. Смоктій, В. В. Вітвіцька та ін.; За заг. ред. Г. В. Гребенькова. – Донецьк, ДЮОІ ЛДУВС ім. Е. О. Дідоренка, 2008. – 188 с. **7. Фіцула М. М.** Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання : навч.-метод. посіб. / М. М. Фіцула, І. І. Парфанович. – Т. : Навч. книга. – Богдан, 2008. – 432 с.

Пастух Н. В. Сутність та причини злочинної поведінки неповнолітніх

У статті з'ясовано термінологію, яка подається вченими соціально-педагогічної науки для позначення злочинної поведінки. Проаналізовано причини злочинної поведінки неповнолітніх з точки зору соціальної педагогіки. Обґрунтовано доцільність використання одного з найвагоміших різновидів соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками – соціально-педагогічного супроводу. Встановлено, що в сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці поки що не існує жодного цілісного дослідження, яке б на науково-теоретичному, технологічному та практичному рівнях вирішувало проблему організації соціально-педагогічного супроводу неповнолітніх, звільнених від відбування покарання з випробуванням, у діяльності різнопрофільних соціальних інституцій.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, соціально-педагогічний супровід, злочинна поведінка неповнолітніх, девіантна поведінка, злочинність.

Пастух Н. В. Сущность и причины преступного поведения несовершеннолетних

В статье проанализирована терминология, которая используется учеными социально-педагогической науки для обозначения преступного поведения. Обобщены причины преступного поведения

несовершеннолетних с точки зрения социальной педагогики. Обоснована ефективність використання одної з ведучих різновидностей соціально-педагогічної роботи з несовершеннолетніми правонарушителями, описаних в соціально-педагогічних трудах – соціально-педагогічне супроводження. Установлено, що в сучасній соціально-педагогічній теорії і практиці поки що не існує ні одного цілісного дослідження, яке б на науково-теоретичному, технологічному і практичному рівнях вирішало проблему організації соціально-педагогічного супроводження несовершеннолетних, звільнених від відбування покарання з випробуванням, в діяльності різнопрофільних соціальних інституцій.

Ключевые слова: соціально-педагогічна робота, соціально-педагогічне супроводження, злочинне поведіння несовершеннолетних, девіантне поведіння, злочинність.

Pastuh N. V. Essence and causes of juvenile criminal behavior

The article revealed terminology submitted by scientists of social and educational science to refer to criminal behavior. Reasons juvenile criminal behavior in terms of social pedagogy. The expediency of using one of the most important kinds of social and educational work with juvenile offenders – social and pedagogical support. Found that in the present socio-pedagogical theory and practice, yet there is no integrated study that would research and theoretical, technological and practical levels solved the problem of socio-pedagogical support juveniles released from probation in different profiles of social institutions.

Key words: social and pedagogical work, social and pedagogical support, juvenile criminal behavior, deviant behavior and crime.

Стаття надійшла до редакції 29.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.013.42:376-056.6

С. А. Силкіна

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ВАЖКОВИХОВУВАНOSTІ ПІДЛІТКІВ

Докорінні зміни, що відбуваються сьогодні в соціально-політичному житті України та економічній сфері, впливають на формування молодого покоління та його соціалізацію. У зв'язку з цим важливого значення набувають усі питання, що пов'язані з вихованням.

До найбільш значимих з них належить проблема важковихованості підлітків саме в умовах загальноосвітньої школи.

Вивченню відхилень у поведінці підлітків присвячували свої роботи багато вчених. Так, психологічні особливості підліткового віку розглядали такі вчені, як М. Алемаскін, Л. Зюбіна, Н. Верцинська; шляхи та методи виправлення поведінки підлітків з психологічної точки зору запропонував А. Кочетов; вивченням важковихованості як передумови виникнення відхилень у поведінці займались А. Капська, Л. Мардахасв, В. Сорочинська, Ю. Василькова; особливостям профілактики важковихованості підлітків приділяли увагу Л. Колесова, Н. Максимова; теоретичні засади та окремі технології роботи соціального педагога освітнього закладу з важковиховуваними учнями розглядали Л. Завацька, О. Полякова, В. Оржеховська, С. Харченко.

Незважаючи на існування значних здобутків у вивченні окремих аспектів феномену важковихованості, в цілому, роботу над проблемою аж ніяк не можна вважати завершеною. Тому *метою* статті є виявлення і аналіз основних причин важковихованості підлітків.

Вивчення педагогічних, соціально-педагогічних, психологічних наукових джерел показало, що проблему «важких підлітків» досліджували вчені протягом багатьох десятиліть, але єдиного трактування поняття «важковихованість» в сучасній літературі не існує. Більшість дослідників це поняття пов'язують із порушенням нормального розвитку особистості дитини, з асоціалізацією, що проявляється в її конкретних діях. На нашу думку найбільш повним та змістовним є наступне визначення поняття «важковихованості» – це свідомий або несвідомий опір дитини цілеспрямованому педагогічному впливу, що викликаний різноманітними причинами, включаючи педагогічні прорахунки вихователів, батьків, відхилення психічного і соціального розвитку, особливості характеру, інші особистісні характеристики вихованців, що ускладнюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних програм і соціальних ролей [4].

У соціально-педагогічній літературі розкриті різноманітні причини виникнення важковихованості підлітків. Їх палітра досить різноманітна, але, узагальнюючи погляди різних дослідників, можна визначити наступну класифікацію груп факторів формування важковихованості:

- мікро- та макросередовище (В. Бойко, О. Чабан);
- біологічні та соціальні чинники (Т. Титаренко);
- біологічні, психологічні, соціальні чинники (В. Татенко);
- психолого-біологічні передумови та чинники соціального характеру (А. Капська).

Дослідники наголошують, що серед усіх факторів формування важковихованості провідними є соціальні причини, тоді як психологічні, особливо біологічні, є лише передумовою. Так, А. Капська вважає, що однією з передумов появи важковихованості є відставання

у розумовому розвитку та різні фізичні вади (дефект мовлення, зовнішня непривабливість, наслідки конституційно-соматичного плану). Проте автор зазначає, що всі ці передумови можуть проявитися як важковиховуваність лише через систему негативних міжособистісних взаємин дитини з навколишнім середовищем [2].

Такої ж точки зору дотримується і В. Степанов, який наголошує, що особа зростаючої людини формується не у вакуумі, не сама по собі, а в навколишньому середовищі, яке має вирішальне значення для її виховання.

Відомий психолог Л. Виготський головною причиною важковиховуваності вважав труднощі підліткового періоду з його інтенсивним анатомо-фізіологічним та психологічним розвитком, підвищеною збудливістю, вразливістю, неузгодженістю психологічних процесів. Проявляються вони у прагненні випробувати нові відчуття, у допитливості, цікавості, недостатній здатності прогнозувати наслідки тієї чи іншої дії, у підвищеному бажанні незалежності. Підліток не завжди відповідає вимогам, які висуває до нього суспільство щодо виконання ним певних соціальних функцій, сам же він, у свою чергу, вважає, що не одержує від суспільства того, на що має право розраховувати [1].

Такі вчені як М. Перфильєв, В. Кащенко та В. Сухомлинський до основних причин «важковиховуваності» відносили наступні:

- спадкові: дитина успадковує від своїх батьків психофізіологічні особливості свого організму, які тим чи іншим чином впливають на його розвиток і склад майбутнього «Я», сприяючи формуванню особливостей характеру, відхилень, які не завжди швидко та чітко виявляються педагогами та батьками;

- особливості, набуті з народженням: недоношеність, слабкість організму, особливості розвитку тих чи інших органів та багато іншого, що суттєво пливає на його майбутній розвиток, формування тих чи інших негативних якостей особистості;

- особливості, набуті в ранньому віці внаслідок багатоманітних факторів, які обумовлюють догляд за ним: штучне годування; передача хвороб від нездорової матері; побутові умови; хвороби та особливості їх протікання; травми голови та багато іншого.

Усі вище перелічені ознаки дуже часто виявляються батьками не одразу, тим самим поступово скупчуються і впливають на психіку дитини і згодом починають гостро відображатися на процесі індивідуального розвитку дитини [5].

У нашому дослідженні ми будемо спиратися на наступні чинники, які впливають на виникнення відхилень у поведінці та життєдіяльності підлітків:

- 1) вплив макросередовища (країна);
- 2) вплив мікросередовища (сім'я, школа, референтна група).

Провідними причинами формування важковиховуваності є негативні фактори впливу *макросередовища* (країна), а саме: загально-

соціальні (порушення принципів демократії, соціальної справедливості, крах соціальної ілюзії, прояв тенденції до дегуманізації); економічні (порушення в соціальному господарстві, плануванні та розподільчих відносинах, незадоволеності потреб молоді в матеріальних благах, засобах дозвілля); соціально-демографічні (перехід до малодітної сім'ї, масове залучення жінок до виробництва, відчуження дитини від сім'ї); соціо-технічні (міграція, урбанізація, негативний вплив ЗМІ) [2].

Важливим чинником, який впливає на виникнення важковихованості є *мікросоціум* (сім'я, школа та референтна група).

Можна визначити наступні причини важковихованості, які спричиняють складні умови сімейного виховання: батьки зловживають спиртними напоями, ведуть аморальний спосіб життя; сім'ї зі зниженим морально-освітнім рівнем батьків; сім'ї, які мають низький рівень психолого-педагогічної культури і не мають бажання розвиватися; зовні благополучні сім'ї з безвідповідальним ставленням дорослих до виховання дітей, зневажливим ставленням до духовного розвитку дитини, безконтрольністю, суперечливістю вимог [3].

Психологічний клімат у конфліктній сім'ї формує негативне відношення дитини до прийнятих у суспільстві цінностей і норм. Якщо дитина виховується в родині, в якій відбуваються чвари і скандали, то теплі, нормальні стосунки між людьми сприймаються нею як лицемірні. Дитина набуває негативного досвіду спілкування: бачить, відчуває вороже, недобррозичливе ставлення батьків одне до одного. Вона зневірюється у можливості існування дружніх і довірливих стосунків між людьми.

Серед сімей, що мають дефекти сімейного виховання та спричиняють важковихованість дітей, у соціально-педагогічній літературі виокремлюються такі: конфліктна сім'я, в якій конфлікти між батьками глибоко травмують психіку дітей, роблять їх неврівноваженими, бурхливими, грубими; асоціальна сім'я, особливістю якої є антигромадська спрямованість, що проявляється в наживі, егоїзмі, аполітизмі; педагогічно неспроможна сім'я, в якій за загальних сприятливих особистих взаєминах між подружжям недостатньо вірно налагоджуються їх взаємини з дітьми, виробляється помилковий педагогічний стиль у вигляді надмірної опіки, авторитаризації, потурання тощо [4].

На нашу думку, запропоновану класифікацію неблагополучних сімей доцільно доповнити сім'ями трудових мігрантів. Даний тип сім'ї можна віднести до «групи ризику», а тому є чинником формування важковихованості підлітків. До її причин можна віднести наступні: відсутність економічної бази, соціальних умов. У результаті батьки або не помічають своїх дітей, або залишають їх на виховання прабатькам, що спричиняє виникнення ситуації емоційної депривації: діти відчувають власну непотрібність і покинутість, втрату сімейних цінностей і соціальних орієнтацій, що є необхідними для позитивної соціалізації дитини.

3. Баєрунас відзначає варіанти сімейних виховних ситуацій, що обумовлюють виникнення важковиховуваних підлітків: відсутність свідомого виховного впливу на дитину; високий рівень тиску і навіть насилля у вихованні; формування у дитини егоїстичних міркувань [6].

До факторів, що спричиняють важковиховуваність дітей у сім'ї, можна віднести: недогляд (недостатня увага до дитини з боку батьків, дитина переважно належить сама собі); бездоглядність (дитина повністю належить сама собі, ніхто не займається її вихованням); насильство (будь-які навмисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного спрямування одного члена сім'ї по відношенню до дитини); потурання (невиконання покладених на батьків обов'язків виховання).

Значущим мікросередовищем для соціалізації дитини є *школа*, тому недоліки шкільного виховання стають вагомою причиною формування важковиховуваності підлітків.

Проблеми виховання дуже часто виникають через прорахунки в навчально-виховній діяльності школи. Серед них найчастіше трапляються такі: незнання педагогами індивідуально-психологічних особливостей «важких» учнів, неврахування цих особливостей в організації навчально-виховної роботи з дітьми; недостатні знання причин виникнення виховних проблем, звідси й недоцільний вибір засобів виховного впливу; відсутність системи в роботі з проблемними учнями і їх батьками; формалізм, адміністрування в роботі школи, несамостійне вирішення питань шкільного життя самими школярами; недоліки виховної роботи школи, недостатня увага до розвитку духовності учнів, відсутність виховання таких морально-етичних якостей, як турбота, милосердя, чуйність, взаємодопомога, товариськість та ін. [6].

Важливим середовищем для підлітків є *референтна група*. Саме однолітки відіграють важливу роль для підлітка. Якщо дитину не приймають в групі однолітків, виникають серйозні проблеми психологічного характеру – підліток починає специфічно поводитися, що зумовлено бажанням виділитися, завоювати повагу однолітків [2].

Таким чином, можна зробити висновок, що важковиховуваність завжди зумовлюється комплексом причин, поєднанням ряду несприятливих обставин. Причини, що викликають важковиховуваність, не діють ізольовано одна від одної. Найбільш значущими чинниками, які стають передумовою виникнення важковиховуваності, є негативний вплив макросередовища (економічна ситуація в країні), помилки сімейного та шкільного виховання, вплив референтної групи однолітків.

Саме тому особливого значення набуває організація та здійснення комплексної соціально-педагогічної підтримки важковиховуваних підлітків, а також їх найближчого соціального оточення, а саме батьків та педагогічного колективу школи.

Список використаної літератури

- 1. Бочелюк В. В.** Теоретичний аналіз важковиховуваності дитини як передумови віктимної поведінки / В. В. Бочелюк // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Психологія». – 2013. – № 46. – 284 с.
- 2. Важковиховуваність:** сутність, причини, реабілітації : навч. посібник / За ред. О. М. Полякової. – Суми : Університетська книга, 2009. – 346 с.
- 3. Зайцева З. Г.** Школа та важковиховувані підлітки / Зайцева З. Г. – К. : Радянська школа, 1991. – С. 71–72.
- 4. Запобігання** відхиленням у поведінці школярів. – К.: Вища школа, 1993. – 143 с.
- 5. Коджаспирова Г. М.,** Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М. : И; М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
- 6. Мардахаев Л. В.** Социальная педагогика: Учебник. / За ред. Мардахаева Л. В. – М. : Гардарики, 2005. – 269 с.
- 6. Соціальна педагогіка.** 5-те вид. перероб. та доп. Підручник / За ред. Капської А. Й. – К. : Центр учбової літератури, 2011 – 488 с.

Силкіна С. А. Причини виникнення важковиховуваності підлітків

У статті проаналізовано підходи провідних науковців, щодо визначення основних причин виникнення важковиховуваності підлітків. Розкрито наукові погляди дослідників в області психології, педагогіки та соціальної педагогіки відносно природи виникнення важковиховуваності підлітків. На основі узагальнення існуючих чинників, що сприяють появі відхилень у поведінці учнів, автор виокремлює групу причин, які на його думку найбільш гостро впливають на появу важковиховуваності. Також в статті зазначається, що важковиховуваність завжди зумовлюється комплексом причин та поєднанням ряду несприятливих обставин, які не діють ізольовано одна від одної.

Ключові слова: важковиховуваність, макросередовище, мікросередовище, група ризику.

Сылкина С. А. Причины возникновения трудновоспитуемости подростков

В статье проанализированы подходы ведущих ученых, относительно определения основных причин возникновения трудновоспитуемости подростков. Раскрыты научные взгляды ведущих ученых в области психологии, педагогики и социальной педагогики относительно природы возникновения трудновоспитуемости учащихся. На основе обобщения существующих факторов, способствующих появлению отклонений в поведении подростков, автор выделяет группу причин, которые, по его мнению наиболее остро влияют на появление трудновоспитуемости. Также в статье отмечается, что трудновоспитуемость всегда обусловлено комплексом причин и

сочетанием ряда неблагоприятных обстоятельств, которые не действуют изолированно друг от друга.

Ключевые слова: трудновоспитуемость, макросреда, микросреда, группа риска.

Silkina S. A. Causes of wachovialoans adolescents.

The article analyzes the approaches of leading scientists, concerning the definition of the main causes of wachovialoans adolescents. Disclosed scientific views of leading scientists in the field of psychology, pedagogy and social pedagogy at the origin of wachovialoans adolescents. On the basis of generalization of the existing factors that contribute to the occurrence of deviations in the behavior of adolescents, the author selects a group of reasons that in his opinion the most. The article also notes that difficulties in education always caused by a complex of causes and a combination of adverse circumstances, which do not operate in isolation from each other.

Key words: difficulties in education, the macro environment, micro-environment, at risk.

Стаття надійшла до редакції 04.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.01-053.6:159.9.072+291.3

В. І. Степаненко

**РОЗРОБКА ТА СТАНДАРТИЗАЦІЯ ТЕСТУ
«ОЦІНКА РІВНЯ СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ
ДО АСОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ РЕЛІГІЙНИХ КУЛЬТІВ»**

Проблема схильності до асоціального впливу релігійних культів на сьогоденній день є недостатньо вивченою та розробленою. В науковій літературі спостерігаються абсолютно протилежні одна одній точки зору на проблему та соціально-психологічні особливості підлітків, схильних до такого впливу. Окрім цього, відсутні відповідні соціально-педагогічні методики виявлення рівня схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів, що обумовлює складність визначення даного показника та необхідність розробки таких методик. Саме з цих причин нами було здійснено спробу розробки авторського тесту «Оцінка рівня схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів» та його стандартизації.

Відповідно, метою статті є розкриття процедур розробки та стандартизації даного тесту, основних його характеристик та параметрів.

При розробці тесту «Оцінка рівня схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів» було враховано загальноприйняті правила його стандартизації [1], зокрема правила розробки питань тесту та процедури його проведення. Щодо розробки питань, слід зазначити такі моменти як їх закритість, розташування за ступенем складності, перевірку на правдивість відповідей респондентів тощо.

Тестування пройшли підлітки віком 11-15 років, учні 6-8-х класів у кількості 597 чол. Дослідження проводилося на базі Луганської загальноосвітньої школи I-III ступенів №16, Луганської спеціалізованої школи I-III ступенів №5, Луганської середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів №45, Луганської середньої загальноосвітньої школи №47 – Міжшкільного навчально-виробничого комбінату, Марківської та Бондарівської гімназії Марківської районної державної адміністрації Луганської області, Біловодської гімназії Біловодської районної ради Луганської області.

Однією з основних вимог до тестів є обов'язкове їх «оприлюднення», тобто публікація для остаточного визнання тесту «дійсним». Тому в кінці статті у Додатку А наводимо текст тесту «Оцінка рівня схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів».

Стосовно процедури виконання тесту, вважаємо необхідним зазначити, що у кожного з досліджуваних був стандартний бланк для виконання тесту. Діагностом (соціальним педагогом) перед виконанням тесту надавалася інструкція щодо мети та особливостей його виконання учнями. Тривалість такого інструктування складала 2 хв. На кожне питання тесту (усього 15 питань) відводилося до 1 хв. Загальний час виконання методики – 15-17 хв. Умови тестування включали в себе урахування впливу ситуаційних змін та нестандартних умов на процес і результат тестування (вдома, перенапруження підлітків, погане освітлення, відсутність вентиляції, переривання тестування, вплив поведінки діагноста, вплив досвіду респондента в тестуванні тощо).

При стандартизації тесту застосовували ми класичну схему трьохрівневої шкали, згідно якої виділили наступні рівні схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів: 1-й – низький, 2-й – середній, 3-й – високий.

Для виведення норм тесту перевіряли розподілення отриманих даних загальної вибіркової сукупності на нормальність за допомогою критерію Шапіро-Уїлки в модифікації Ройстона [6] й отримали результат його асиметричності ($SW-W=0,9633$; $p=0,0000$). Оскільки тест спрямований на виявлення такої специфічної ознаки у підлітків як схильність до асоціального впливу релігійних культів, то зазначений результат є цілком логічним. У психолого-педагогічних дослідженнях більшість вибірок є саме асиметричними [3; 5]. В таких випадках використовується процедура визначення медіани та 25-го і 75-го

процентилів [2; 4]. Відповідно до даної процедури отримано наступний розподіл балів та рівні схильності до асоціального впливу релігійних культів: 0-3 бали – низький рівень схильності чи її відсутність; 4-6 балів – середній рівень та 7-15 балів – високий. Визначення рівнів схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів дозволило респондентів на три групи: I – підлітки з низьким рівнем схильності даного виду; II – підлітки з середнім рівнем і III – підлітки з високим рівнем схильності.

Таким чином, було досягнуто основної мети – розроблено та стандартизовано соціально-педагогічну методичку виявлення підлітків, схильних до асоціального впливу релігійних культів, яку в подальшому можна використовувати в соціально-педагогічній практиці шкіл з подальшим використанням отриманих результатів у профілактичній діяльності з означеної проблеми, що і стало перспективою подальших досліджень за даним напрямом.

Список використаної літератури

- 1. Бурлачук Л. Ф.** Психодіагностика: Учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2006. – 351 с.
- 2. Гланц С.** Медико-биологическая статистика / Пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М. : Практика, 1998. – 459 с.
- 3. Ермолаев А. Ю.** Математическая статистика для психологов. Учебник / О. Ю. Ермолаев. – 2-е изд., испр. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003. – 336 с.
- 4. Попов О. А.** Пример вчисления норм теста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://psystat.at.ua>>.
- 5. Сидоренко Е. В.** Методы математической обработки в психологии. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с.
- 6. Royston J. P.** Approximating the Shapiro-Wilk W-test for non-normality // Statistics and Computing. 1992. Vol. 2(3). pp. 117 – 119.

Додаток А

ТЕСТ «ОЦІНКА СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО АСОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ РЕЛІГІЙНИХ КУЛЬТІВ»

Інструкція: Прочитайте уважно питання запропонованого тесту і виберіть один найбільш підходящий для Вас варіант відповіді на кожне питання.

1. Чи задоволені Ви своїм життям?

- а) Ні, життя таке нудне і рутинне. Хочеться чогось особливого, щоб усі звернули увагу.
- б) Так, я впевнений у собі, задоволений життям.
- в) Не знаю, я знаходжусь у пошуках сенсу життя.
- г) Дещо не влаштовує, але я дуже добре знаю, що буду робити і чим займатися, щоб це змінити.
- г) Ні, мене ніхто не розуміє: ні приятелі, ні батьки.

2. Як Ви вважаєте, чи можуть незнайомі люди із задоволенням вирішувати усі Ваші проблеми, нічого не вимагаючи в обмін?

- а) Звичайно! Світ не без добрих людей.
- б) Думаю, що так.
- в) Швидше за все не можуть.
- г) Думаю, що не можуть. А яка їм від цього користь?
- г) Звичайно ж, не можуть. Таке буває тільки у казках.

3. Апокаліпсис для Вас – це:

- а) художній фільм «Армагедон» з Брюсом Віллісом;
- б) руйнування всіх добре продуманих Вами планів;
- в) зустріч зі знайомим, якого Ви терпіти не можете та постійно з ним сваритесь;
- г) кінець світу, який в найближче тисячоліття малоймовірний і не варто на цьому зациклюватися;
- г) останні дні існування людства, які дуже скоро настануть.

4. Якщо Вам пропонують купити книги, амулети, відео із записами виступів великих цілителів, духовних особистостей, Ви:

- а) відмовитесь від покупки, так як упевнені, що у вирішенні серйозних проблем це не допоможе.
- б) із задоволенням зробите покупку, це може стати у нагоді.
- в) скажете, що у Вас немає грошей, щоб не образити продавців, але і наступного разу покупку не зробите, оскільки Ви з обережністю відноситеся до всього незнайомого для Вас.
- г) із задоволенням ознайомитесь з чимось новим, чому б і ні, це ж так цікаво.
- г) це всього лише реклама, в яку Ви не вірите, тому пройдете повз продавців.

5. Вам пропонують пройти безкоштовні курси з навчання ефективному спілкуванню з громадськістю, психології спілкування. Ваші дії:

- а) із задоволенням приймете пропозицію й обов'язково їх відвідаєте;
- б) в жодному разі не повірите в це безглуздя – «Безкоштовний сир тільки у мишоловці»;
- в) будете сумніватися у виборі і перш, ніж їх пройти, порадитесь з батьками;
- г) звісно ж підете, оскільки це великий шанс стати кращим, домогтися успіхів;
- г) не знаю.

6. Чи легко Вас залучити до участі у шкільних заходах, інтелектуальних конкурсах, особливо по суботам?

- а) Так, легко.
- б) Ні, мені не дозволяють це робити мої погляди та переконання.
- в) Не дуже, оскільки я соромлюсь, а загалом мені подобаються шкільні заходи.
- г) Не хочу я приймати участі в жодному шкільному заході.
- г) Не знаю, «часом з квасом».

7. До Вас звертаються акуратно одягнуті, підкреслено доброзичливі люди. Пропонують Вам почитати цікаві книги, говорять на світські теми – про щастя, любов, життя. Ваші дії:

- а) Скажете їм, щоб відчепилися, Вам це не цікаво;
- б) Вислухаєте їх, якщо зачеплять за «живе», будете з ними дискутувати;
- в) Відійдете подалі;
- г) Славні люди, правда дещо настирливі, але ж у всіх є свої недоліки;
- г) Хоча б з кимось поспілкуєтесь на цікаві для Вас теми.

8. Ви дістали з поштової скриньки листівку про відкриття «Нового психологічного центру духовного розвитку», де Вам обіцяють 100 у.о. на тиждень, Ви:

- а) Не повірите в ці дурниці, оскільки роботу неповнолітнім в такому віці як Ви пропонувати неможна;
- б) Спокійно прочитаєте, але жодних дій вживати не будете;
- в) Обов'язково зв'яжетеся з цим центром за вказаними у листівці номерами. Заробіток Вам не завадить, хай навіть у такому віці.
- г) Психологія та ще й гроші... це просто чудово! Як раз для мене.
- г) Добре, що Вам в такому віці дають можливість підзаробити та не залежати від батьків.

9. Чи відчуваєте Ви необхідність контролю над Вами?

- а) Так, мені необхідна правильна установка.
 - б) Ні, я сам можу вирішувати, що і як мені робити.
 - в) Так, з боку батьків.
 - г) Так, мені завжди потрібна порада як діяти в тій чи іншій ситуації.
- На жаль, не всі це розуміють.
- г) Ні, я сам собі хазяїн.

10. Вам пропонують зайнятися медитацією:

- а) Це дуже цікаво.
- б) А скільки це коштує? Було б цікаво дізнатися, що це таке.
- в) я не знаю, что это такое и знать не хочу;
- г) Що за безглуздя? І хто це придумав? Звісно ж, від такого необхідно відразу відмовитися.
- г) Чим конкретно я буду займатися?

11. Чи здатні Ви заради своїх ідей, мети, планів пожертвувати чимось або кимось?

- а) Звісно ж ні, про що взагалі йде мова?
- б) Не знаю, можливо й так;
- в) Так, оскільки це того варте.
- г) Що це за друзі й близькі, які не підтримують мене, моїх поглядів!?
- г) Ні, оскільки мені дорогі мої близькі люди і те, що мене оточує.

12. Що, на ваш погляд, означає піст?

- а) Це дієта, за допомогою якої можна стати струнким, привабливим.
- б) Певний обряд, якого повинні дотримуватися усі люди.
- в) Я не дотримуюся постів, мені це не цікаво.
- г) Піст – змір себе голодом, який себе не виправдовує, тому не варто «заморочуватися» над цим.
- г) Не знаю.

13. Як Ви вважаєте, чи може людина змінити свою долю?

- а) Так, може.
- б) Ні! Все у цьому світі вже заздалегідь визначено.
- в) Так, але для цього треба дуже постаратися.
- г) Ні, це не можливо. Як би людина не намагалася, все одно вона прийде до того ж.
- г) Мені важко дати з приводу цього якусь конкретну відповідь, у мене багато сумнівів.

14. На вашу думку, чи існує поряд з реальним світом особливий, інший, непізнаний нами світ?

- а) Так, завжди існував.
- б) Швидше за все так.
- в) Не знаю.
- г) Ні, ми живемо реальністю, а не фантазіями.
- г) Так, а пізнати його можливо за допомогою духовного самовдосконалення.

15. При обговоренні життєво важливих питань Ваша точка зору завжди співпадає із загальною думкою?

- а) Так, завжди.
- б) Не завжди, а тільки тоді, коли наведено багато фактів і доказів.
- в) Ні, не завжди.
- г) Життєво важливі питання для кожного є індивідуальними, тому Ви взагалі їх не обговорюєте.
- д) Так, а навіщо відрізнятися від інших?

Ключ до тесту.

Підлітки по кожному питанню можуть обирати тільки один, найбільш підходящий для них, варіант відповіді. За відповіді які представлено у таблиці нараховується 1 бал. За усі інші варіанти відповідей – 0 балів.

1. А; В; Г.	6. Б; Г.	11. В; Г.
2. А; Б.	7. Б; Г; Г.	12. А; Б.
3. Г.	8. В; Г; Г.	13. Б; Г.
4. Б; Г.	9. А; Г.	14. А; Б; Г.
5. А; Г.	10. А; Б.	15. А; Г.

Інтерпретація.

0 – 3 бали. Низький рівень схильності до асоціального впливу релігійних культів чи її відсутність.

4 – 6 балів. Середній рівень схильності.

7-15 балів. Високий рівень схильності до потрапляння під асоціальний вплив релігійних культів.

Бланк для відповідей на питання тесту:

ПІБ		
Навчальний заклад		
Клас		Вік
1. _____	6. _____	11. _____
2. _____	7. _____	12. _____
3. _____	8. _____	13. _____
4. _____	9. _____	14. _____
5. _____	10. _____	15. _____

Степаненко В. І. Розробка та стандартизація тесту «Оцінка рівня схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів»

В статті розглянуто процедури розробки та стандартизації авторського тесту «Оцінка рівня схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів», розкрито основні його характеристики та параметри. Необхідність розробки тесту обумовлена відсутністю відповідних соціально-педагогічних методик виявлення рівня схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів. При розробці тесту використано загальноприйняті правила його стандартизації, застосовано класичну схему трьохрівневої шкали, процедуру визначення медіани та 25-го і 75-го перцентилів при асиметричних вибірках.

Розроблений авторський тест «Оцінка рівня схильності підлітків до асоціального впливу релігійних культів» можна використовувати в соціально-педагогічній практиці шкіл з метою врахування отриманих результатів у профілактичній діяльності з означеної проблеми.

Ключові слова: діагностика, схильність до асоціального впливу релігійних культів, підліток, тест, розробка, стандартизація.

Степаненко В. И. Разработка и стандартизация теста «Оценка уровня склонности подростков склонных к асоциальному влиянию религиозных культов»

В статье раскрыты процедуры и стандартизации авторского теста «Оценка уровня склонности подростков к асоциальному влиянию религиозных культов», рассмотрены основные его характеристики и параметры. Необходимость разработки теста обусловлена отсутствием соответствующих социально-педагогических методик выявления уровня склонности к асоциальному влиянию религиозных культов. При разработке теста использованы общепринятые правила его стандартизации, применена классическая схема трехуровневой шкалы, процедура определения медианы и 25-го и 75-го перцентилей при ассиметрических выборках.

Разработанный авторский тест «Оценка уровня склонности подростков к асоциальному влиянию религиозных культов» можно использовать в социально-педагогической практике школ с целью учета полученных результатов в профилактической деятельности по данной проблеме.

Ключевые слова: диагностика, склонность к асоциальному влиянию религиозных культов, подросток, тест, разработка, стандартизация.

Stepanenko V. I. Development and standardization of a test «Evaluation predilection of teenagers to asocial influence religious cults»

The article reveals procedures of development and standardization a test «Evaluation predilection of teenagers to asocial influence religious cults», its basic characteristics and parameters. The need to develop test caused by absence socio-pedagogical diagnostic methods to identify the level of predilection teenagers to asocial influence of religious cults. In developing the test used the generally accepted rules of its standardization, applying the classical scheme of a three-level scale, procedure to determine the median and 25th and 75th percentiles with asymmetric samples of respondents.

The test «Evaluation predilection of teenagers to asocial influence religious cults» can be used in the socio-pedagogical practice for the prevention of this problems

Key words: diagnostic, teenager, predilection to asocial influence, religious cult, test, development, standardization.

Стаття надійшла до редакції 22.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.013.42:004.738

О. О. Черних

АНАЛІЗ КЛАСИФІКАЦІЙ ЗАГРОЗ В ІНТЕРНЕТІ

У країнах, що розвиваються, зокрема Україні, інформаційне суспільство і, особливо використання Інтернету, з'явилося набагато пізніше, ніж в Сполучених Штатах Америки та Західній Європі. Тому багато питань, пов'язаних з використанням Інтернету дітьми та молоддю, залишаються малодослідженими у вітчизняному науковому просторі.

В Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» зазначається, що однією з найважливіших умов успішного розвитку інформаційного суспільства є забезпечення інформаційної безпеки у процесі використання інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності громадян.

За розробленою моделлю Міжнародної спілки електрозв'язку у країнах, що розвиваються, в майбутні п'ять років кількість молоді у віці 15-24 років з п'ятьма або більше роками досвіду онлайнової діяльності («цифрових аборигенів») збільшиться більш ніж у два рази [8, с. 18 – 19].

Враховуючи збільшення кількості дітей та молоді, що проводять значний час в Інтернеті, та визнаючи Інтернет впливовим фактором соціалізації сучасної дитини, ми вбачаємо за необхідне детально вивчити питання впливу загроз в Інтернеті. Актуальність даної проблеми постійно підкреслюється науковцями різних галузей, педагогами й батьками, спеціалістами правоохоронних органів та засобами масової інформації, Інтернет-провайдерами та мобільними операторами, бізнесовими та громадськими організаціями різних рівнів.

На сьогодні існують багато негативних впливів Інтернету, які можуть завдати шкоди в реальному житті. Різними авторами для позначення цих впливів вживаються поняття «загрози», «ризик», «шкода» та ін. Інколи у теоретиків та практиків виникає теоретична плутанина, що, на нашу думку, школить загальному розумінню проблеми, та розробці шляхів її подолання. З огляду на це виникає потреба уточнити зміст і значення даних понять.

Метою нашої статті стало детальне вивчення та систематизація існуючих класифікацій загроз в Інтернеті, які можуть нашкодити дитині в реальному житті.

Здійснений нами аналіз наукової літератури надав можливість виокремити основні напрямки класифікацій Інтернет-загроз. Так, небезпеки для дітей та підлітків в Інтернеті та негативні наслідки кіберсоціалізації вивчає В. Плешаков; можливості та ризики в Інтернеті вивчають С. Лівінгстон, Л. Хеддон; ризики, пов'язані з небезпечним медіазмістом вивчає Г. Міхальова; ризики онлайн-середовища для дітей

вивчають Є. Золотова, Т. Нестік, Є. Розказова, Г. Солдатова; групи негативних факторів, що впливають на користувача персонального комп'ютера досліджує В. Антонов; різні напрямки негативних впливів Інтернету на «дітей цифрової епохи» аналізують У. Гассер, Дж. Пелфрі та ін.; сукупність соціальних ризиків, що викликані появою Інтернету розглядає А. Петренко-Лисак; види інтернет-шахрайств досліджує В. Самойлов та ін.; інтернет-маркетинг як спосіб впливу на споживача вивчає Н. Криковцева та ін.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «загроза» розкривається як «можливість або неминучість виникнення чогось небезпечного, прикрого, важкого для кого, чого-небудь» [4, с. 293], а поняття «ризик» як «усвідомлена можливість небезпеки» [4, с. 1030]. Визначення поняття «шкода» розкривається як «фізичне ушкодження і (або) збитки, заподіяні здоров'ю людей і (або) майну чи навколишньому середовищу» [3, с. 84].

На наш погляд, можливість негативних впливів Інтернету, що можуть завдати шкоди в реальному житті, не завжди може бути усвідомленою. Саме тому під час наших досліджень питання формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті, для визначення негативного впливу Інтернету ми вважаємо за доцільне використання поняття «загроза» та розуміємо його «як можливість завдання шкоди в реальному житті людини внаслідок користування Інтернетом». Поняття «шкода» ми пропонуємо розуміти як «збитки, заподіяні здоров'ю людей і (або) майну людини внаслідок користування Інтернетом». В своєму дослідженні ми розуміємо поняття «здоров'я», яке запропоновано Всесвітньою організацією охорони здоров'я: «стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів» [11].

Поняття «ризик» вживатиметься нами лише для збереження авторського бачення проблеми іншими дослідниками.

Так, «ЮНІСЕФ», презентуючи у 2011 році експериментальні дослідження, які аналізують доступ та діяльність молодих людей в Інтернеті та виявляють ризики, на які наражається молодь в Україні, Росії та Туреччині, закликав молодих людей, родини та уряди до максимально ефективного використання інтернет-технологій та мінімізації ризиків, таких як зустріч з незнайомцями з мережі в реальному житті, без нагляду дорослих; розповсюдження особистих даних в Інтернеті, а також кіберхуліганства [2].

Автор теорії кіберсоціалізації В. Плешаков виділяє наступні небезпеки для дітей та підлітків в Інтернеті: експлуатація довіри, доступ до порнографії, сайти з деструктивним змістом, захоплення жорстокими іграми [10]. Окремо автор згадує троллінг (розміщення провокаційних повідомлень), кібербулінг (залякування в Інтернеті ровесниками один одного), кіберхарасмент (мережеве домагання) [10, с. 44 – 46]. Плешаков визначає наступні негативні наслідки кіберсоціалізації:

зневага харчуванням, зневага сном та нічні години проведення часу в Інтернеті, перешкода для виконання домашніх справ, страждає живе спілкування, життя без Інтернету здається нудним. Окрему увагу у своїй монографії вчений приділяє кіберадикції як залежності людини від середовища, створеного за допомогою комп'ютерних, цифрових технологій та засобів мобільного зв'язку [10, с. 36 – 44].

Британські вчені С. Лівінгстон та Л. Хеддон, проаналізувавши понад 400 досліджень поведінки дітей в Інтернеті в різних країнах, приходять до висновку, що можливості та ризики нерозривно пов'язані.

Те, що для дорослого може бути ризиком (наприклад, зустріч з незнайомцем), для дитини буде можливістю (наприклад, встановлення дружніх взаємовідносин з новою людиною) [15]. Ризики автори класифікували за темами та режимами зв'язку, що надаються в Інтернеті (Таблиця №1).

Таблиця №1

Класифікація онлайн-ризиків

	Зміст: дитина як одержувач	Контакти: дитина як учасник	Поведінка: дитина як діяч
Комерційна тема	Реклама, спам, спонсорство	Відстеження/ видалення особистої інформації	Азартні ігри, незаконні завантаження, злом
Агресивна тема	Насильницький/ непримний/ ненависницький зміст	Залякують переслідуванням або переслідують	Залякування або переслідування інших
Сексуальна тема	Порнографічний/ шкідливий сексуальний зміст	Зустріч з незнайомцями, підготовка до зустрічі	Створення/ завантаження порнографічних матеріалів
Ціннісна тема	Расистська, упереджена інформація/ поради (наприклад, спробувати психоактивні речовини)	Членушкодження, небажані переконання	Надання консультацій, наприклад, щодо самогубства/ анорексії

Продовжуючи роботу над темою, дана група британських дослідників на чолі з С. Лівінгстон в своїй роботі класифікує ризики, які були згадані дітьми під час дослідження «Діти Європи Онлайн». Автори наголошують, що зіткнення з ризиком не одне й те саме, що отримання шкоди. Ризик може принести шкоду, а може й ні – це залежить від багатьох факторів [14]. Вчені об'єднали всі названі дітьми онлайн-ризики в чотири групи:

- ризики, пов'язані з змістом медіаресурсів (зміст порнографічного або сексуального характеру; зміст насильницького або агресивного характеру; неприйнятний зміст взагалі; страшний зміст; зміст із сценами насильства і крові; зміст, що рекламує наркотики; рекламний зміст взагалі; зміст, що містить інформацію про заподіяння собі шкоди (анорексія, булімія) або суїцид; порнографія з насильством; зміст, який закликає до расизму; зміст, що викликає огиду; зміст, що принижує почуття власної гідності);

- ризики, пов'язані з контактами (загроза неприйнятного контакту взагалі; можливість неприйнятного сексуального контакту; особи, які видають себе за інших людей; фактичний або розпочатий неприйнятний контакт взагалі; особисті зустрічі після онлайн-знайомства; фактичний або розпочатий неприйнятний контакт сексуального характеру; інші особи, які отримали доступ до ваших особистих даних; зміст з ідеологічними, релігійними, екстремістськими закликами);

- ризики, пов'язані з поведінкою (різні форми агресивної поведінки; булінг (найчастіше, регулярні акти агресії); небажана/неприйнятна поведінка взагалі; несанкціоновані спроби доступу до особистих даних особи, порушення приватності; нанесення висловлюваннями шкоди репутації людини; обмін зображеннями або фотографіями; обмін особистими даними; сексуальна агресія або розсилка неприйнятних повідомлень інтимного змісту (секстинг);

- інші особливі ризики (віруси, спам, спливаючі рекламні вікна; недостатній рівень Інтернет-безпеки в цілому; ризики, пов'язані з пошуком надійної інформації; ризики, пов'язані з апаратним або програмним комп'ютерним забезпеченням; проведення великої кількості часу в Інтернеті; азартні онлайн-ігри; недотримання правил онлайн-безпеки; ризики, пов'язані зі шкодою для здоров'я користувача; нелегальне скачування інформації) [14].

Російський педагог Г. Міхальова [7], посилаючись на описані британські дослідження в своїй статті, у числі найбільш поширених ризиків, пов'язаних з небезпечним медіазмістом, виділяє наступні: 1) перегляд медіазмісту сексуального характеру; 2) мережевий булінг (кібербулінг); 3) реальна особиста зустріч з віртуальним знайомим; 4) отримання Інтернет-повідомлень інтимного змісту; 5) медіазміст негативного або асоціальної характеру, що містить заклики до групової агресії, суїциду, наркоманії та ін.

Говорячи про шкоду, яка може бути заподіяна дитині в результаті контакту з небезпечними медіаресурсами, авторка виокремлює емоційну шкоду (розлад, депресія, страх і ін.), психологічну шкоду (стрес, залежність, низька самооцінка, агресія та ін.), а також соціальну шкоду (остракізм, втрата друзів) [7].

Результати досліджень Фонду Розвитку Інтернет в 2009-2012 роках, а також змістовний аналіз більше 5000 звернень за трирічний період роботи гарячої лінії допомоги «Діти онлайн» дозволили російським

дослідникам Є. Золотовій, Т. Нестік, Є. Рассказовій, Г. Солдатовій в дослідженні «Цифрова компетентність підлітків та батьків» виявити основні ризики онлайн-середовища для дітей. Класифікація включає чотири типи ризиків:

- контентні (матеріали, що містять протизаконну, неетичну і шкідливу інформацію: насильство, еротика, порнографію і т.п.);
- комунікаційні (кібербулінг, незаконні контакти (наприклад, грумінг, сексуальні домагання), знайомства в мережі і наступні зустрічі з Інтернет-знайомими в реальному житті);
- споживчі (ризик придбання товару низької якості, різних підробок, контрафактної та фальсифікованої продукції; втрату грошових коштів);
- технічні (загроза пошкодження програмного забезпечення комп'ютера, що зберігається на ньому, порушення її конфіденційності або розкрадання персональної інформації) [12, с. 94 – 95].

Корисним для нашого аналізу є книга американських дослідників Дж. Пелфрі та У. Гассер «Діти цифрової ери» [9]. Автори вивчають такі явища, як формування ідентичності та цифрового дос'є, збереження конфіденційності та безпеки, проблеми піратства, якості інформації та інформаційного перевантаження. Вони безпосередньо не називають ці явища загрозами або ризиками, однак розкривають їх негативний вплив на людей, чим роблять цей матеріал цікавим для нашого дослідження.

Досліджуючи літературу з означеної проблеми, ми звернули увагу, що деякі автори вказують на те, що загрози можуть йти безпосередньо від довготривалого користування комп'ютером при роботі в Інтернеті. Вітчизняний дослідник В. Антонов [1] виокремлює дві групи негативних факторів, що впливають на користувача персонального комп'ютера:

- пов'язані з психологічними та фізіологічними особливостями (монотонність, емоційне перевантаження, стреси), перевантаження ряду систем організму (очі, м'язи, передпліччя, шия, спина);
- пов'язані з зовнішніми умовами (порушення ергономічних умов, дискомфортний мікроклімат, різні випромінювання тощо).

Аналізуючи різні дослідження автор зазначає зв'язок між роботою на персональному комп'ютері та хворобами: астенопатія, біль в спині, шиї, епілепсія, зап'ястний синдром, тенденіти, стенокардія, висипи на шкірі обличчя, хронічний головний біль, запаморочення, підвищена збудженість і депресивні стани, зниження концентрації уваги, порушення сну.

Вивчаючи соціальні детермінанти кібервіртуального простору, український соціолог А. Петренко-Лисак розглядає сукупність соціальних ризиків, що викликані появою Інтернету. До них автор відносить порнографію, наркопропаганду, тероризм, нетерпимість, Інтернет-провокації [5].

На нашу думку, до цього переліку слід додати мову ворожнечі онлайн. Так, Рада Європи привертає особливу увагу до боротьби з

«мовою ворожнечі» як порушенням прав людини в Інтернеті. Вона є серйозною проблемою і може призвести, в тому числі, до фізичного насильства в реальному житті [13].

Необхідно зазначити, що також значна доля загроз в Інтернеті належить можливості завдання матеріальної шкоди людині. Загрози в Інтернеті матеріальному благополуччю можуть проявлятися у різних формах. Попередженню правопорушень та протидії кримінальній діяльності, скоєних з використанням Інтернету, приділяє увагу Управління боротьби з кіберзлочинністю МВС України. На офіційному сайті управління наголошується на трьох групах потенційних ризиків Інтернету для дітей: проблеми «із законом», матеріальні збитки, жертва педофілії.

Вітчизняний економіст Н. Криковцева, досліджуючи стратегію і тактику Інтернет-маркетингу, зокрема впливу на споживача, зазначає, що це найновіша та найефективніша форма електронного маркетингу, яка дозволяє утримувати лідерські позиції компанії на ринку завдяки утриманню клієнта, а також підвищенню числа та суми первинних, повторних та перехресних покупок [6]. Така професійна діяльність інтернет-маркетологів, на наш погляд, може стати причиною здійснення незапланованих та необдуманих покупок людини, що призведе до матеріальних збитків сім'ї. Тому вважатимемо в подальших дослідженнях форми Інтернет-маркетингу загрозами Інтернету для матеріального благополуччя людини.

Отже, на основі аналізу існуючих класифікацій небезпечних впливів Інтернету вітчизняних та зарубіжних дослідників, ми пропонуємо авторське бачення всіх загроз, пов'язаних із використанням Інтернету. Умовно класифікуємо їх за сферами благополуччя людини:

- **загрози фізичному благополуччю, пов'язані з використанням Інтернету** (астенопатія, біль в спині, шії, епілепсія, зап'ястний синдром, тенденіти, стенокардія, висипи на шкірі обличчя, хронічний головний біль, запаморочення (виникають від довготривалого користування комп'ютером); зниження концентрації уваги; порушення сну; зустріч з незнайомцями з мережі; педофілія; пропаганда психоактивних речовин, заклики до масового вживання наркотиків; зневага харчуванням; заподіяння собі чи іншим шкоди, суїцид тощо);

- **загрози психічному благополуччю, пов'язані з використанням Інтернету** (розповсюдження особистих даних в Інтернеті, порушення конфіденційності та онлайн-недоторканності приватного життя; експлуатація довіри; кіберагресія, кібербулінг, залякування, розпалювання ненависті та нетерпимість, мова ворожнечі, тролінг; зміст порнографічного або сексуального характеру, секстинг, Інтернет-повідомлення інтимного змісту; жорстокі та азартні ігри; приниження почуття гідності, порушення прав людини; низька якість інформації та інформаційне перевантаження тощо);

- **загрози соціальному благополуччю, пов'язані з використанням Інтернету** (підвищена збудженість і депресивні стани; перешкода для виконання домашніх справ; зменшення часу спілкування в реальному світі; залежність тощо);

- **загрози матеріальному благополуччю, пов'язані з використанням Інтернету** (реклама, спам, віруси; незаконні завантаження; азартні онлайн ігри; кібератаки, кібертероризм; придбання товару низької якості; втрата коштів; пошкодження програмного забезпечення комп'ютера; піратство; Інтернет-злочинність, Інтернет-шахрайство; різні форми Інтернет-маркетингу, матеріальні збитки).

Запропонований нами перелік не є вичерпаним і може змінюватися у зв'язку зі стрімким розвитком Інтернету та цифрових технологій.

Отже, розгляд існуючих класифікацій загроз в Інтернеті дає можливість зробити наступні висновки:

1. В науковій літературі існує декілька класифікацій негативних впливів Інтернету, які можуть завдати шкоди в реальному житті. Різні автори називають ці впливи загрозами, ризиками, небезпеками та ін.

2. Можливість негативних впливів Інтернету, що можуть завдати шкоди в реальному житті, не завжди може бути усвідомленою. Для визначення негативного впливу Інтернету автор статті вважає за доцільне використання поняття «загроза» та розуміє його як «... можливість завдання шкоди в реальному житті людини внаслідок користування Інтернетом».

3. Дослідники вивчають та класифікують різні аспекти негативного впливу користування Інтернетом: небезпеки для дітей та підлітків в Інтернеті та негативні наслідки кіберсоціалізації; ризики в Інтернеті; ризики, пов'язані з небезпечним медіазмістом; ризики онлайн-середовища для дітей; групи негативних факторів, що впливають на користувача персонального комп'ютера; різні напрямки негативних впливів Інтернету на «дітей цифрової епохи»; сукупність соціальних ризиків, що викликані появою Інтернету; види Інтернет-шахрайств.

4. На основі аналізу даних існуючих досліджень автор статті пропонує власну класифікацію типів загроз, пов'язаних з використанням Інтернету, умовно поділяючи їх за сферами благополуччя людини: загрози фізичному благополуччю, загрози психічному благополуччю, загрози соціальному благополуччю та загрози матеріальному благополуччю.

Подальший науковий пошук означеної проблеми потребує поглибленого вивчення виокремлених загроз в Інтернеті та розробки соціально-педагогічної технології з формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті.

Список використаної літератури

1. **Антонов В. М.** Комп'ютер. Інтернет. Здоров'я. (Здоров'я людини та комп'ютерні хвороби) [Текст] : монографія / Антонов Валерій

Миколайович. – К. : [б. в.], 2011. – 272 с. **2. Безпека** молоді в Інтернеті: Дослідження ЮНІСЕФ в Україні, Росії та Туреччині. – Режим доступу : http://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_18561.html. **3. Березуцький В. В.** Тлумачний словник нормативних термінів із дисципліни «Безпека життєдіяльності» [Текст] : навч. посіб. / В. В. Березуцький, Л. А. Васильковець; Нац. техн. ун-т «Харк. політехн. ун-т». – Х. : Підручник НТУ «ХП», 2013. – 88 с. **4. Великий** тлумачний словник сучасної української мови [Текст] : близько 170000 сл. та словосполучень / В. Т. Бусел – К. : Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с. **5. Коноплицький С. М.** Соціальні аспекти комунікації в мережі Інтернет: феноменологічний аналіз: автореф. дис... канд. соціол. наук: 22.00.01 / Сергій Михайлович Коноплицький ; НАН України; Інститут соціології. – К., 2007. – 17 с. **6. Криковцева Н. О.** Інтернет-маркетинг: стратегія і тактика [Текст] : монографія / Криковцева Н. О., Цеомашко А. С. ; Донец. нац. ун-т економіки і торгівлі ім. Михайла Туган-Барановського. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2012. – 236 с. **7. Михалева Г. В.** Онлайн-риски и проблемы защиты детей в современном британском медиаобразовании / Г. В. Михалева // Диалог. – 2014. – № 6 (30). – С. 66 – 75. **8. Отчет** Международного союза электросвязи «Измерение информационного общества» // Режим доступу www.itu.int/go/mis2013. **9. Пелффри Дж.** Дети цифровой эпохи / Пелффри Дж., Гассер У. [пер. с англ. Н.Яцюк] – М. : Эксмо, 2011 – 368 с. **10. Плешаков В. А.** Теория киберсоциализации человека : монографія / Под ред. А. В. Мудрика. – М. : МПГУ: «Номо Cyberus», 2011. – 400 с. **11. Устав** Всемирной организации здравоохранения. – Режим доступу : <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/RU/constitution-ru.pdf?ua=1>. **12. Солдатова Г. У.** Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. – М. : Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с. **13. Bookmarks** – Combating hate speech online through human rights education Режим доступу: <http://nohate.ext.coe.int/Campaign-Tools-and-Materials/Bookmarks>. **14. Livingstone S.** In their own words: what bothers children online? / S. Livingstone, L. Kirwil, C. Ponte & E. Staksrud // EU Kids Online, London School of Economics & Political Science, London, UK. – 2013. – Режим доступа : <http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>. **15. Livingstone S.** Kids online: opportunities and risks for children. / Livingstone Sonia, Haddon Leslie – Режим доступу: [http://eprints.lse.ac.uk/30130/1/Kids_online_introduction_\(LSERO\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/30130/1/Kids_online_introduction_(LSERO).pdf)

Черних О. О. Аналіз класифікацій загроз в Інтернеті

У статті на основі аналізу наукових праць детально вивчено та систематизовано існуючі класифікації загроз в Інтернеті, які можуть нашкодити дитині в реальному житті. На основі огляду даних існуючих досліджень автор пропонує власну класифікацію типів загроз, пов'язаних

з використанням Інтернету, умовно поділяючи їх за сферами благополуччя людини: загрози фізичному благополуччю, загрози психічному благополуччю, загрози соціальному благополуччю та загрози матеріальному благополуччю. Автор приходить до висновку, що подальший науковий пошук потребує поглибленого вивчення виокремлених загроз в Інтернеті та розробки соціально-педагогічної технології з формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті.

Ключові слова: класифікація Інтернет-загроз, кіберсоціалізація, безпечна поведінка в Інтернеті.

Черных Е. А. Анализ классификаций угроз в Интернете

В статье на основе анализа научных работ подробно изучены и систематизированы существующие классификации угроз в Интернете, которые могут навредить ребенку в реальной жизни. На основе обзора данных существующих исследований автор предлагает собственную классификацию типов угроз, связанных с использованием Интернета, условно разделяя их по сферам благополучия человека: угрозы физическому благополучию, угрозы психическому благополучию, угрозы социальному благополучию и угрозы материальному благополучию. Автор приходит к выводу, что дальнейший научный поиск требует углубленного изучения выделенных Интернет-угроз и разработку социально-педагогической технологии по формированию безопасного поведения детей в Интернете.

Ключевые слова: классификация Интернет-угроз, киберсоциализация, безопасное поведение в Интернете.

Chernykh O. O. Analysis of the threats on the Internet classifications

On the basis of analysis of scientific papers the existing classifications of threats on the Internet have been systematized and studied. These threats can harm the child in real life.

Based on the review of existing research data the author offers her own classification of the types of threats associated with Internet use.

This classification is roughly divided to areas of human well-being: the threats for physical well-being, the threats for mental well-being, the threats for social well-being and the threats for material prosperity. The author concludes that further scientific research needs in-depth study of the selected threats and development of social-educational technology of forming the safe online behavior of children.

Key words: classification of Internet threats, cyber-socialization, safe online behavior.

Стаття надійшла до редакції 29.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.013.42

Я. І. Юрків

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УМОВНО ЗАСУДЖЕНИМИ НЕПОВНОЛІТНІМИ

Становлення України як самостійної і незалежної держави характеризується суперечливістю проходження економічних та політичних процесів. Соціальна напруга негативно позначилась на становищі молоді в суспільстві, діяльності закладів освіти і позашкільних установ, побутовому оточенні як сферах розвитку, виховання і формування особистості. Її наслідком стала соціальна дезадаптація, занепад духовності, девальвація моральних цінностей, які становлять зміст орієнтації індивіда в житті. Особливу тривогу викликає напружена криміногенна обстановка серед неповнолітніх.

Проблемою виховання неповнолітніх, які скоїли злочини, займалися такі зарубіжні вчені: К. Нільсен, Д. Бломберг, І. Штраль, І. Свері, І. Пінатела, Х. Шнайдер, Х. Бекер, Х. Швандінгер, І. Лоте, Ж. Шазаль.

Система, що отримала надалі назву «умовне засудження», виникла в штаті Масачусетс (США, середина 50-х років XIX ст.). Інститут такого засудження запроваджено на ґрунті звичайного права. Уже в 50-х роках XIX ст. у практиці судів Бірмінгему застосовувалася така міра покарання стосовно неповнолітніх [1, с. 13]. На сучасному етапі прогресивні альтернативні міри до позбавлення волі стосовно неповнолітніх застосовуються в судовій практиці більше. Проте їх застосування і вимоги до виконання є дещо відмінними, у нашій країні.

Так, наприклад, у правових актах Великобританії вказано, що суд корони магістрату може відстрочити призначене покарання неповнолітньому злочинцеві. Остаточне рішення приймається судом після терміну відстрочки і враховується поведінка підсудного, відшкодування принесених ним збитків, особисті обставини. Таким чином, поведінка підсудного є основою при застосуванні до нього відповідних мір покарання, в тому числі альтернативних до позбавлення волі [2].

У практиці судів Великобританії заслуговують на увагу положення, які мають важливе практичне значення у вихованні неповнолітніх: створення контролю над особами, схильними до правопорушень; звільнення правопорушників від кримінальної відповідальності і заміна їх виховними, враховуючи особистість неповнолітнього; в судовій системі наявні спеціалізовані (автономні) суди у справах неповнолітніх з особливою процедурою розгляду їх справ; створення спеціальних судів засноване на концепції підвищеного захисту неповнолітнього і особливого підходу до нього [3].

У Франції відстрочка виконання вироку являє собою встановлений судом певний термін, протягом якого до засудженого не застосовуються

міри кримінальної репресії за умов дотримання ним певних вимог. Передбачаються й види такої відстрочки: проста відстрочка, відстрочка з поміщенням засудженого до спеціального закладу у режимі випробування, відстрочка із зобов'язанням виконати роботи в громадських інтересах.

Термін випробування встановлюється судом і не може бути менше 18 місяців і більше 3 років. Протягом цього часу неповнолітній виконує розпорядження контрольного органу, спеціально покладені на нього обов'язки: вчитися або працювати, жити у визначеному місці, проходити медичне обстеження, відшкодувати збитки, заподіяні злочином, не спілкуватися з іншими засудженими і т.д. Такі обов'язки накладаються на засуджених з повною відстрочкою і на тих, які зобов'язані виконувати роботи в громадських закладах.

Контроль за виконанням неповнолітнім обов'язків здійснюється шляхом взаємодії засудженого з суддею або працівником служби пробації з метою їх попередження про зміну місця проживання, праці, навчання; представлення працівникові служби пробації необхідних відомостей і документів.

Якщо засуджений скоює за час відстрочки злочин чи правопорушення, що веде за собою винесення вироку з реальною мірою покарання у вигляді позбавлення волі, суд може призначити повну або часткову її відміну. Звільнення від покарання здійснюється у тому разі, коли суд приходить до висновку, що виправлення правопорушника досягнуто і відшкодовано заподіяні збитки [1, с. 85].

У чинному Кримінальному кодексі Німеччини міститься розділ, що розкриває сутність покарання умовно засуджених неповнолітніх. При засудженні до покарання у вигляді позбавлення волі строком не більше, ніж на рік (в окремих випадках – 2 роки), суд має право застосовувати умовну відстрочку покарання, якщо він впевнений в тому, що засуджений не скоїть інших злочинів. При цьому враховується особистість засудженого, його минуле життя, обставини скоєння злочину, а також його поведінка після скоєного.

Така відстрочка може бути терміном від 2 до 5 років. Під час випробувального терміну засуджений зобов'язаний: відшкодувати заподіяні збитки, виплатити певну суму на користь громадського закладу або казни, виконати громадсько-корисну працю. Залежно від обставин справи суд може зобов'язати засудженого: а) виконувати розпорядження, що стосуються місцеперебування, навчання, праці, вільного часу; б) являтися в певний час до суду або до іншого закладу; в) не спілкуватися з певними особами, які можуть дати йому привід або стимул до скоєння нових злочинів. На час випробувального терміну суд призначає неповнолітньому засудженому спеціального помічника, який допомагав би йому виконувати вказівки суду, а також сповіщав би суд про спосіб життя засудженого, про допущення ним порушення режиму

відстрочки. При скоєнні повторного злочину відстрочка відміняється [2, с. 54].

У Фінляндії стосовно підлітків і молоді з негативною поведінкою застосовуються спеціальні системи соціальних превентивних мір впливу. Прикладом асоціальних послуг є центр тимчасового утримання підлітків з девіантною поведінкою, де вони можуть перебувати від 3-х днів до 3-х місяців. За час утримування підлітка в центрі тимчасового утримання соціальний працівник проводить роботу одночасно з ним і його сім'єю. Здійснюється медичне і психологічне обстеження, з'ясовуються причини девіацій. При особливо великих девіаціях бюро пропонує підліткові, із згоди його батьків і його самого тимчасове перебування в спеціальному виховному закладі. І тільки в окремих випадках у такі заклади направляють неповнолітніх за рішенням суду [4, с. 62].

У Чехії з метою впливу на злочинців, правопорушників, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі, створено інститут попереджувального нагляду, який є базою примусової опіки, перевиховання. Опіку здійснюють соціальні куратори, які надають особам, звільненим від відбування покарання, допомогу в працевлаштуванні та у побутовому визначенні. Окрім того, тут існують виховні діагностичні заклади, створені для профілактики злочинів. Після затримання неповнолітнього за скоєння злочинів, його направляють до дитячого діагностичного центру для встановлення психолого-педагогічного діагнозу. У центрі він може перебувати до 2-х місяців. Якщо доведена його провина, він направляється до виховного закладу, тип якого обирають за ступенем педагогічної занедбаності правопорушника. При значних девіаціях суд призначає міру покарання, не пов'язану з позбавленням волі. При цьому накладаються певні обмеження, які сприяють вибору ним правильного способу життя й виправлення. Такі обмеження також передбачені для відшкодування збитків, заподіяних злочином [5, с. 204].

У США покарання подібного виду, коли неповнолітній знаходиться на волі контролем спеціального чиновника, має назву пробації. Суд може постановити, щоб засуджений: а) заплатив штраф; б) відшкодував заподіяні збитки потерпілому; в) пройшов курс навчання або професійної підготовки; г) відвідував указані у вирокі місця, не спілкувався з певними людьми; г) утримувався від уживання алкоголю і наркотиків; д) пройшов курс лікування; е) знаходився під наглядом бюро в'язниць у нічний час; е) проживав у громадському виправному закладі або брав участь у його програмі; ж) вчасно повідомляв посадову особу служби пробації про зміну місця роботи і проживання і т.д. При невиконанні вказаних вимог засуджений може бути позбавлений волі [1, с. 30].

Пробація встановлюється на певний термін (як правило, 5 років). Суд своїм рішенням може продовжувати чи зупиняти цей термін. З 1982 р. в ужитку введена пробація з інтенсивним наглядом, якою передбачається: виконання громадських робіт, періодичне тестування на

наркотики, обов'язковість навчання чи праці. Засуджений зобов'язується зустрічатися з посадовими особами в будь-який час пробації, приходячи в офіс або приймаючи їх у себе вдома, частіше 20 раз в місяць, і оплачувати вартість нагляду за собою [7, с. 13].

У Японії відповідно до Закону про неповнолітніх 1948 р. вік неповноліття збільшений до 20 років; створено суди для неповнолітніх, названі сімейними судами; введені посади слідчих при сімейних судах з функціями індивідуального вивчення неповнолітнього і впливу на нього із застосуванням пенітенціальних і психотерапевтичних методів.

Сімейний суд Японії може прийняти за результатами слухання рішення захисний нагляд. Стосовно неповнолітніх застосовуються міри захисного нагляду у більшості справ (77%). Вони мають характер умовного засудження.

Захисний нагляд здійснюється пунктами захисного нагляду, які є в кожній префектурі. Його здійснюють професійні й добровільні працівники цих пунктів. Термін нагляду зараховується із дня прийняття рішення сімейним наглядом і до досягнення неповнолітнім 20-річного віку. Він не повинен бути більшим двох років. За час нагляду неповнолітній має дотримуватися обов'язкових умов, передбачених законом і спеціально визначених йому начальником пункту захисного нагляду. Періодично для корекції поведінки підопічного з ним проводять профілактичні зустрічі працівники наглядної служби.

У випадку позитивного результату, тобто виправлення неповнолітнього, нагляд припиняється на основі рішення начальника пункту захисного нагляду. І навпаки, при збереженні делінквентної поведінки, сімейний суд на основі рапорту начальника пункту захисного нагляду, застосовує суворішу міру покарання [8].

Отже, в законодавчих актах вищезгаданих країн судовим органам надана можливість мати альтернативи до позбавлення волі неповнолітнім, але при цьому враховуються певні обставини: а) поведінка правопорушника до скоєння злочину та після нього; б) ступінь і характер суспільної небезпеки вчиненого протизаконного діяння; в) можливість виправлення без ізоляції від суспільства; г) скоєння злочину як явище випадкове й незаконне для неповнолітнього.

Прогресивність системи виховання умовно засуджених неповнолітніх у названих вище країнах полягає: у широкому застосуванні мір виховного характеру, альтернативних до позбавлення волі; у піднятті планки віку неповноліття (Японія, до 20 років); у піднятті планки кримінальної відповідальності для неповнолітніх (Фінляндія, з 15 років); у створенні деталізованих судів для неповнолітніх (особливий розгляд справ неповнолітніх) та великій кількості працівників цієї сфери; у широкій мережі закладів для перевиховання неповнолітніх з неправомірною поведінкою.

З переглянутого нами досвіду виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми у зарубіжних країнах цінним для системи організації такої діяльності у нашій державі є: а) розширення сфери соціальної роботи з правопорушниками; б) удосконалення практики припинення профілактичної роботи у випадках позитивного результату; в) виконання неповнолітніми громадських робіт; г) обстеження таких осіб на предмет відхилень у психічному розвитку. д) проведення періодичного тестування на наркотики, токсичні речовини, вживання спиртних напоїв; е) удосконалення системи контролю їх поведінки.

Таким чином, вивчення досвіду зарубіжних країн показало, що у процесі виправлення до засуджених неповнолітніх використовуються методи примусу як методи переконання. Загалом враховується ступінь суспільної небезпеки, поведінка неповнолітнього, умови його виховання. У плані творчого дослідження у наших умовах викликає інтерес розширення сфери соціальної представниками досліджуваної категорії; примусове обстеження їх у наркологів, лікарів-психіатрів; можливість залучення неповнолітнього до виконання громадських робіт; припинення чи продовження терміну задержання залежно від ступеня виправлення неповнолітнього з ініціативи виправних органів.

Список використаної літератури

- 1. Марченко В. Ф.,** Попова Г. М. Криминологическая характеристика несовершеннолетних, совершивших преступления / В. Ф. Марченко, Г. М. Попова. – М. : Всесоюзный науч.-исследоват. ин-т МВД СССР, 1976. – 46 с.
- 2. Тузов А. П.** Питання кримінальної відповідальності неповнолітніх правопорушників / А. П. Тузов // Педагогічні проблеми виховання неповнолітніх. Зб. ст. / Під ред. І. С. Хоменко та ін. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 168 – 175.
- 3. Бабаєв М. М.** Духовная культура й преступность / М. М. Бабаєв // Влияние социальных условий на преступность. – М., 1983. – 127 с.
- 4. Бейсебаєв К. М.,** Попова Г. М. Правовое воспитание несовершеннолетних и его формы в деятельности горрайорганов внутренних дел. Учебное пособие / К. М. Бейсебаєв, Г. М. Попова. – М. : ВНИИ МВД СССР, 1983. – 46 с.
- 5. Криминальний кодекс ФРН.** В кн. Уголовное право буржуазных стран. Общая часть. – М. : Изд-во ун-та Дружбы народов, 1990. – С. 208 – 222.
- 6. Максименко С. Д.,** Бех І. Д. Трудове виховання в сім'ї / С. Д. Максименко, І. Д. Бех. – К. : Політвидав України, 1983. – 77 с.
- 7. Науменко Ф. И.** Значение наследия А. С. Макаренко в перевоспитании несовершеннолетних правонарушителей / Ф. И. Науменко // Вопросы борьбы с преступностью несовершеннолетних. Материалы научно-практической конференции. – М., 1967. – С. 233 – 242.
- 8. Кан Узда.** Преступность и криминология в современной Японии / Пер. с японского О. А. Белявской. – М. : Педагогика, 2000. – 231 с.

Юрків Я. І. Зарубіжний досвід соціально-виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми

У статті розкривається досвід зарубіжних країн щодо соціально-виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми. У процесі виправлення до засуджених неповнолітніх використовуються методи примусу як методи переконання. Викликає інтерес розширення сфери соціальної представниками досліджуваної категорії; примусове обстеження їх у наркологів, лікарів-психіатрів; можливість залучення неповнолітнього до виконання громадських робіт; припинення чи продовження терміну задержання залежно від ступеня виправлення неповнолітнього з ініціативи виправних органів.

Ключові слова: соціально-виховна робота, умовно засуджені неповнолітні, метод примусу, метод переконання.

Юркив Я. И. Зарубежный опыт социально-воспитательной работы с условно осужденными несовершеннолетними

В статье раскрывается опыт зарубежных стран по социально-воспитательной работе с условно осужденными несовершеннолетними. В процессе исправления осужденных несовершеннолетних используются методы принуждения как методы убеждения. Вызывает интерес расширение сферы социальными представителями исследуемой категории; принудительное обследование их у наркологов, врачей-психиатров; возможность привлечения несовершеннолетнего к выполнению общественных работ; прекращения или продления срока задержания в зависимости от степени исправления несовершеннолетнего по инициативе исправительных органов.

Ключевые слова: социально-воспитательная работа, условно осужденные несовершеннолетние, метод принуждения, метод убеждения.

Jurkiv Ya. I. Foreign experience of social and educational work with probation juvenile

The article describes the experience of foreign countries on the socio-pedagogical work with juvenile probation. In the process of correction of juvenile offenders used coercion as methods of persuasion. Of interest is the extension of social representatives of the studied category; compulsory examination in their treatment specialists, psychiatrists; the ability to attract minors to the execution of public works; termination or renewal zaderzhany depending on the degree of correction of a minor on the initiative of correctional authorities.

Key words: socio-educational work, conditionally convicted minors, coercion method of persuasion.

Стаття надійшла до редакції 29.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.013.42:316.613.434 – 053.6

О. В. Яковлева

ПРИЧИНИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Однією з найбільш актуальних проблем на сьогодні для психологів, педагогів, соціальних педагогів, соціальних працівників та батьків є збільшення агресивності дітей. Така соціальна спрямованість пов'язана, перш за все, із загальною соціальною напругою, психологічною невірноваженістю усього суспільства. Спостерігається перехід до ринкових відносин, які за своєю структурою ведуть до індивідуалізації кожного члена суспільства і, водночас, до відгородженості один від одного, наслідком чого виступає зростання кризи всієї соціальної системи.

Про зростання агресивності дітей засвідчують статистичні дані, що наводяться працівниками різних соціальних служб, служб у справах дітей, центрів соціально-психологічної реабілітації, центрів суспільних зв'язків МВС. За даними одержаними цими організаціями, в останні роки значно зросла злочинність серед підлітків і, що особливо тривожно, – дитяча злочинність. При цьому правопорушення часто супроводжуються актами агресії, жорстокості й насильства або кояться в стані афекту. У зв'язку з цим проблема агресивної поведінки дітей стає однією з актуальних напрямків міждисциплінарних досліджень.

Підвищений науково-дослідний інтерес до вивчення феномену агресії проявляють психологи (Е. Аненкова, Н. Дубинко, Ю. Єгошкін, С. Колосова, Т. Румянцева та ін.), соціологи (А. Антонов, А. Дроздов, В. Луков та ін.), медики (Н. Ковальов, А. Личко, Ю. Можгинський та ін.), правознавці (І. Кудрявцев, А. Ратинов, Г. Русінов, Г. Уварова та ін.).

Довгий час агресія дітей у вітчизняній педагогічній науці не виділялась і не досліджувалась як самостійний феномен. Сьогодні вивченням різних аспектів даної проблеми займаються С. Белічева, О. Бовть, С. Дармодехін, С. Завражин, І. Зіміна, І. Кондракова, Ю. Круглов, Н. Левітов, Т. Левкова, Н. Малікова, Н. Осухова, Н. Павлова, С. Сіроткін, Д. Фельдштейн, М. Цилуйко.

Аналіз сучасної шкільної практики свідчить, що школярі не завжди вміють формувати в себе установку на емоційні контакти з іншими людьми, розвивати здатність коригувати свої емоційні реакції на зовнішні та внутрішні впливи. Крім того, сьогодні певна кількість дітей – з так званих «неблагополучних» сімей, в яких вони постійно спостерігають вияви асоціальної поведінки. Водночас їхні батьки нерідко скаржаться педагогам і психологам на підвищену дратівливість і агресивність своїх дітей. Самі педагоги також усе частіше звертаються до психологів, соціальних педагогів, соціальних працівників з питанням

пошуку методів і засобів педагогічного впливу на дітей, які вирізняються агресивними проявами у поведінці.

З агресивними проявами у поведінці дітей зустрічаються вже вчителі початкової школи. Проведені дослідження особливостей агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку показують, що її супроводжують неадекватна самооцінка (занижена або, частіше навпаки, завищена); неадекватний рівень домагань, що не відповідає можливостям дитини; підвищена емоційна напруженість і тривожність; різний ступінь неадекватності уявлень дітей про своє місце в класному колективі, ставлення до них однолітків; низький рівень сформованості комунікативних навичок тощо. Тому здійснювати корекційні та виховні впливи в цьому напрямку доцільно вже на молодших школярів, адже в цьому віці такі стани ще не стали і їх легше коригувати, не дати закріпитись агресивним тенденціям у поведінці.

Щоб оптимально спланувати профілактичну та корекційну роботу з молодшими школярами, для яких характерні агресивні тенденції у поведінці, соціальному педагогу, соціальному працівнику необхідно з'ясувати причини та чинники, що сприяють їхньому формуванню та закріпленню. Тому метою статті є аналіз причин та чинників агресивної поведінки молодших школярів.

Серед чинників, пов'язаних з проявами агресії дітей молодшого шкільного віку, виділяють такі: 1) соціально-економічне та політичне становище сучасного суспільства; 2) моральні норми поведінки, що задаються соціальними умовами; 3) умови сімейного виховання; 4) взаємодія з однолітками; 5) характер і система виховання, які сприяють тому, що агресивні дії стають звичним засобом досягнення своїх потреб; 6) вікові й індивідуальні особливості дітей; 7) соматичне неблагополуччя, послаблене здоров'я, психічні захворювання; 8) моделі агресивної поведінки в ЗМІ; 9) фізичні умови середовища, що оточує дитину (висока концентрація людей у великих містах, неможливість залишитися на самоті та ін.) [1, с. 96].

Одні й ті ж чинники по-різному впливають на кожну дитину. Часто зовнішньо однакові форми поведінки різних дітей зумовлені різними причинами, мотиваціями (свідома, несвідома). Та й у самі вчинки діти вкладають різний зміст. Через це соціальний працівник повинен розуміти справжні причини агресивної поведінки дітей і здійснювати виховний та корекційний вплив на них диференційовано.

Експериментальні дослідження, спостереження та досвід педагогів, соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів свідчать, що на формування агресивної поведінки дітей чималий вплив мають три основних джерела: сім'я, взаємодія з однолітками, які поведуться агресивно, і засоби масової інформації, котрі демонструють агресію.

Дійсно в сім'ї дитина проходить первинну соціалізацію. На прикладі взаємовідносин між членами сім'ї вона вчиться взаємодіяти з іншими людьми, навчається поведінці та формам відносин, які

зберігаються в неї у підлітковому та в дорослому віці. Реакції батьків на неправильну поведінку дитини, характер відносин між батьками і дітьми, рівень сімейної гармонії або дисгармонії, характер відносин з рідними братами та сестрами – це фактори, котрі можуть визначати агресивну поведінку дитини в сім'ї та поза нею, а також впливати на її відносини з оточуючими людьми в дорослому віці.

Дослідники Л. Алексєєва, Р. Берон, З. Баєрунас, Д. Ричардсон та ін. [2, с. 94] продемонстрували залежність між негативними взаємостосунками в системі «батьки-діти» і агресивними реакціями зі сторони дитини. Якщо у дітей погані стосунки з одним або обома батьками, якщо діти відчують, що їх вважають невдахами, або не відчують батьківської підтримки вони, можливо, будуть озлоблюватись на інших дітей, поводити себе агресивно по відношенню до своїх однолітків і батьків.

Аспект сімейних взаємовідносин, який викликає найбільший інтерес соціальних педагогів, соціальних працівників – це стиль сімейного керівництва, тобто дії батьків, які мають за мету сформувати або змінити поведінку дітей. Деякі батьки при вихованні свідомо дотримуються політики вседозволеності. Вони дозволяють дитині поводити себе як вона хоче або просто не звертають на неї уваги, не помічаючи, позитивна чи негативна її поведінка. Інші ж батьки або заохочують за поведінку, що відповідає соціальним нормам, або карають за недопустиму агресивну поведінку. Інколи батьки навмисно заохочують за агресивну поведінку або наказують за визнану в суспільстві. Навмисне або ненавмисне схвалення агресивної поведінки сприяє її закріпленню.

Вивчення дослідниками залежності між стилем сімейного керівництва і агресивною поведінкою у дітей зосередились на характері та мірі покарань, а також на контролі батьками поведінки дітей [2, с. 95]. В загальному виявлено, що жорстокі покарання пов'язані з високим рівнем агресивності у дітей, а недостатній контроль за дітьми пов'язаний з високим рівнем асоціальності, яка найчастіше супроводжується також агресивною поведінкою. Це свідчить, що і вседозволеність (в змісті відсутності контролю за поведінкою дитини), і надто суворі покарання сприяють підвищенню рівня агресивності дитини.

Агресивна поведінка молодших школярів може формуватися і на негативних прикладах дорослих. Особливо схильними до агресії можуть стати діти, які зустрічаються з її проявами у власній сім'ї та відчують на собі її наслідки. Чимало батьків не усвідомлюють, що дитина в дорослому віці стане такою ж грубою і бездушною, як і вони, до того ж часто відкрито (словом чи ділом) буде виявляти неповагу та грубість у своїй сім'ї.

До несприятливих наслідків може призвести неузгодженість між словом та діями дорослих. Це швидко помічають та використовують маленькі діти, а ще більше молодші школярі та підлітки. У цьому разі

дитина вчиться оцінювати життєві ситуації з позиції «їм можна, а мені ні?». Таку здатність називають «кримінальною», а тип такої людини – типом «небезпечної людини», яка ще не скоїла злочин, але передумови для агресивної поведінки в неї вже сформувались на ґрунті переконання в «нечесних» компромісах дорослих [1, с. 100].

Деякі дослідники (О. Бовть, Л. Кашуба, В. Лук'янчук та ін.) пояснюють схильність дітей до агресивної поведінки ще одним можливим чинником – порядком народження дітей у сім'ї. Наприклад, «малюк» у сім'ї з великою кількістю дітей частіше схильний до сором'язливості, що може бути пов'язано з турботою про нього великої кількості людей. (Проте надмірна опіка, зазвичай, викликає протест, зокрема агресивні дії). Навпаки старша дитина в багатодітній сім'ї частіше схильна до самовпевненості, можливо тому, що відчуває вищість перед молодшими дітьми або відповідальність за них. Якщо така дитина змушена бути самотійною, то з неї може розвиватися агресивна особистість [1, с. 52–53]. Дослідники також підкреслюють важливість взаємовідносин між братами і сестрами для формування агресивної поведінки. Як виявилось, існує сильна кореляція між наявністю фізичної або вербальної агресії у взаємовідносинах між дітьми в одній сім'ї та результатом засвоєння агресивних моделей поведінки [2, с. 95]. Отже, ймовірність агресивної поведінки дітей залежить від того чи зустрічаються вони з проявами агресії у сім'ї.

Агресивній поведінці діти можуть навчитися також при взаємодії з однолітками, найбільше дізнаючись про її переваги під час надто рухливих ігор. Рухливі ігри, в яких діти штовхаються, доганяють один одного, передражнюють і намагаються завдати один одному будь-якої шкоди, фактично можуть виявитися порівняно «безпечним» способом наочного агресивної поведінки. Становлення агресивної поведінки молодшого школяра може відбуватися й при спостереженні ним такої поведінки у ровесників. Ефект цього негативного впливу відбувається через такі його складові. По-перше, дитина, спостерігаючи за агресивною поведінкою ровесників, навчається вербальним і фізичним реакціям, які раніше не були притаманні її поведінці. По-друге, дитина, яка спостерігає агресивні дії інших дітей, може переглянути поставлені раніше нею самою обмеження подібної поведінки, тобто це ефект зняття заборони. По-третє, втрата емоційної сприйнятливості до агресії і до ознак чужої болі. По-четверте, постійне спостереження агресивної поведінки може змінити індивідуальний образ реальності. Це означає, що дитина, яка часто спостерігає агресію, схильна очікувати її та сприймати оточуючий світ як ворожо спрямований на неї. Це може легко призвести до загостреного відчуття загрози та схильності реагувати агресивно [2].

Негативний досвід молодші школярі можуть засвоювати в сім'ї та при спілкуванні з ровесниками, коли вони стають жертвами агресивної поведінки. Існують переконливі свідчення того, що безпосереднє зіткнення з агресією збільшує ймовірність агресивних дій зі сторони

потерпілого. Підтвердженням цього, що жертви самі починають моделювати агресивну поведінку, є результати експериментів, які вивчали механізм передачі агресивної поведінки й установок із покоління в покоління в одній сім'ї, і спостереження за взаємовідносинами ровесників [2, с. 108].

О. Безверхий, О. Бовть, Н. Кривов'яз також вважають, що становлення та закріплення агресивної поведінки дитини молодшого шкільного віку може відбутися, коли не вдовольняються її життєво важливі потреби. Це, скажімо, потреба в отриманні задоволення від своєї основної навчальної діяльності, потреба в позитивних стосунках між вчителями й учнями, потреба мати певний статус серед однокласників або у неформальній групі, а також потреба у відпочинку та ін. Дослідження свідчать, що найвищим рівнем агресивності характеризуються так звані соціометричні «зірки» й ті, кому в класі надається перевага, тобто діти, які користуються авторитетом серед однокласників [3, с. 54].

Часто, щоб стати лідером і здобути авторитет у групі однолітків, діти молодшого шкільного віку використовують вербальну та фізичну агресію на рівні з мирними засобами утвердження своїх прав. Їм важко відрізнити соціально неприйнятні форми агресії (вдарити іншу дитину) від більш прийнятних форм наполегливості (давати вказівки). Діти лише вчаться знаходити конструктивні шляхи вирішення власних проблем. І в цьому їм, насамперед, мають допомагати педагог і батьки, слова і поведінка котрих матимуть вирішальне значення.

Від статусу дитини в класі, ставлення до неї педагога значною мірою залежить її самооцінка. Педагог своїм авторитетом може підвищити статус школяра в класі та його самооцінку або закріпити негативні оцінки, що даються дитині однолітками, й занизити її самооцінку. Незадоволення своїм статусом у класі, ставленням педагога та наявність відхилень самооцінки призводять до конфліктів, непорозумінь і, як наслідок, до актуалізації агресивних дій. Тому контролювання динаміки статусу дитини в класному колективі та формування в неї адекватної самооцінки – справа необхідна.

Ще однією причиною підвищення рівня агресивності молодих школярів є розбіжність між рівнем бажань учня і реальними можливостями їх досягнення. Неспроможність досягнути те, що було задумано, викликає негативні почуття, агресію, спрямовану як на себе, так і на ближніх. Отож, формуючи адекватну самооцінку учнів, необхідно сприяти й корекції рівня їхніх бажань.

Особистісні характеристики дитини також відіграють важливу роль у формуванні агресивної поведінки. До них відносять високий рівень тривожності, нестійкість емоційного стану дитини, що виявляється в підвищенні збудливості, дратівливості, а, як наслідок, поява агресивних тенденцій у її поведінці [4, с. 15].

Слід зважати на те, що величезний вплив на дітей молодшого шкільного віку має телебачення. За даними експертів, вони проводять перед телеекраном у середньому 3-6 годин на день. Поки що немає чіткої відповіді на запитання: чи є шкідливим для їхнього емоційного здоров'я багатогодинний перегляд телепрограм; чи може спостереження сцен та насильства виховати в особистості, що тільки формується, агресивність? Деякі дослідники вважають, що таким чином дитина дістає змогу дати вихід негативним емоціям, які звичайно стримуються, і виробити в собі неприйняття насильства. Між тим психіатри дійшли висновку, що цей вплив переважно негативний. Доведено, що діти часто під час гри або в життєвих ситуаціях імітують «телевізійні» сцени насильства, що вони, крім того, здатні ототожнювати себе або з жертвою, або з агресором і переносити ці ролі в реальні ситуації. Дуже небезпечним є той факт, що молодші школярі, переосмисливши побачене, можуть сприймати насильство як допустиму модель поведінки і навіть як засіб розв'язання власних проблем.

Отже, ми розглянули лише деякі причини та чинники, що спричиняють формування та закріплення агресивної поведінки молодших школярів. На наш погляд, вони є найбільш важливими і типовими. І якщо психолог, соціальний педагог, соціальний працівник зможе своєчасно їх виявити та провести профілактичну роботу, це допоможе дитині зберегти емоційну рівноваженість, не вдаватися до міжособистісних конфліктів. Якщо ж у дитини вже сформувалася схильність до агресивних дій, фахівець, який знає їх причини та механізм формування, зможе надати своєчасну корекційну допомогу.

Представлена стаття не претендує на всебічний розгляд проблеми агресивної поведінки молодших школярів. Ряд аспектів потребують подальших наукових розробок, зокрема подальшої розробки потребує комплексна програма корекції агресивної поведінки молодших школярів, що поєднує зусилля різних соціально-педагогічних інститутів регіону.

Список використаної література

- 1. Бовть О. Б.** Причини агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку / О. Б. Бовть // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 94 – 100.
- 2. Бэрон Р., Ричардсон Д.** Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб. : Питер, 1997. – 336 с.
- 3. Бовть О. Б.** Як стиль спілкування педагога впливає на рівень агресивності його учнів / О. Б. Бовть // Початкова школа. – 1997. – № 12. – С. 53 - 55.
- 4. Іванова В. В.** Причини та форми агресивної поведінки підлітків / В. В. Іванова // Практ. псих. та соц. роб. – 2000. – № 5. – С. 14 – 16.

Яковлева О. В. Причини агресивної поведінки молодших школярів

У статті аналізуються причини та чинники агресивної поведінки молодших школярів. Адже саме у молодшого школяра проявляється

найчастіше агресивна поведінка. При цьому, звернено увагу на те, що на формування агресивної поведінки молодшого школяра мають чи малий вплив три основні джерела: сім'я, однолітки, ЗМІ.

Ключові слова: агресивна поведінка, молодші школярі, сім'я, взаємодія з однолітками, засоби масової інформації.

Яковлева О. В. Причини агресивного поведіння младших школьників

В статті аналізуються причини і фактори агресивного поведіння младших школьників. Ведь именно у младшего школьника проявляется чаще всего агрессивное поведение. При этом, обращено внимание на то, что на формирование агрессивного поведения младшего школьника имеют влияние три основных источника: семья, сверстники, СМИ.

Ключевые слова: агрессивное поведение, младшие школьники, семья, взаимодействие со сверстниками, средства массовой информации.

Yakovleva O. Causes aggressive behaviour of Junior schoolchildren

The article analyzes the causes and factors of aggressive behavior of elementary school students. It is the younger schoolboy appears most often aggressive behavior. At the same time, attention was drawn to the fact that the formation of aggressive behavior of primary school children have little impact three main sources: family, peers, media.

Key words: aggressive behavior, younger students, family, interaction with peers, and mass media.

Стаття надійшла до редакції 06.12.2014 р.

Прийнято до друку 30.01.2015 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Харченко С. Я.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Андрєєва Марія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

2. **Бабич Вячеслав Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини і фізичної реабілітації, докторант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

3. **Брусенко Аліна Сергіївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

4. **Василенко Олена Миколаївна** – викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

5. **Володавчик Вікторія Сергіївна** – заступник директора Інституту післядипломної освіти та дистанційного навчання, аспірант кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

6. **Григор'єва Інна Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та психологічної корекції ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

7. **Желанова Вікторія В'ячеславівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

8. **Зоря Ірина Олександрівна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

9. **Караман Олена Леонідівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки, директор Інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

10. **Касьян Тетяна Костянтинівна** – заслужений художник України, член національної спілки художників України, доцент, завідувач кафедри образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

11. **Коваленко Денис Володимирович** – кандидат педагогічних наук, доцент Української інженерно-педагогічної академії.

12. **Коростельова Вікторія Борисівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет».

13. **Краснова Наталія Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

14. **Ларіонова Наталія Борисівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

15. **Лисенко Юлія Олегівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

16. **Литвинова Наталія Анатоліївна** – асистент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

17. **Луганцева Оксана Геннадіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

18. **Малишкін Андрій Миколайович** – вчитель фізкультури II категорії Сивашівської ЗОШ I-III ступенів Новотроїцького району Херсонської області, здобувач Харківської державної академії фізичної культури.

19. **Мальцева Ольга Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

20. **Маркова Наталія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

21. **Мороз Володимир Петрович** – аспірант кафедри педагогіки, в.о. декана Ровенківського факультету ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

22. **Нєчаєва Ольга Віталіївна** – аспірантка кафедри фізичної реабілітації і валеології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

23. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

24. **Пастух Наталія Валеріївна** – аспірантка кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

25. **Прошкін Володимир Вадимович** – доктор педагогічних наук, завідувач науково-методичного центру досліджень, наукових проектів та програм Київського університету імені Бориса Грінченка.

26. **Прошкіна Ілона Олександрівна** – аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

27. **Райхман Євген Ігорович**, аспірант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

28. **Роман Сергій Володимирович** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії ДЗ «Луганський національний

університет імені Тараса Шевченка», член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО).

29. **Семенова Алла Василівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри політології Одеського національного політехнічного університету.

30. **Силкіна Світлана Анатоліївна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

31. **Сперанська-Скарга Марія Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

32. **Степаненко Вікторія Іванівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки, асистент кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

33. **Терновець Олеся Миколаївна** – асистент кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

34. **Тунтуєва Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

35. **Тямало Світлана Павлівна** – асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ).

36. **Химченко Олена Миколаївна** – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

37. **Черних Олена Олександрівна** – заступник директора Луганського обласного центру підтримки молодіжних ініціатив та соціальних досліджень, пошукувач кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

38. **Юрків Ярослава Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

39. **Яковлева Ольга Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Наукове видання

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 1 (290) січень 2015

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 30.12.2014 р. Підп. до друку 30.01.2015 р.
Формат 60x84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 35,68. Наклад 200 прим. Зам. № 41.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.