

**Міністерство освіти і науки України
Національна Академія педагогічних наук України
Науково-дослідний центр проблем соціальної педагогіки
та соціальної роботи Національної Академії педагогічних
наук України та Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка**

О. І. Мальцева

**ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ
СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ**

Навчально-методичний посібник
Частина II

**Луганськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2014**

УДК [373.015.31:35](076)
ББК 74.200.51р3
М21

Рецензенти:

- Савченко С.В.** – доктор педагогічних наук, професор, перший проректор ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.
- Ваховський Л. Ц.** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту історії, міжнародних відносин та соціально-політичних наук ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.
- Сорочан Т. М.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри державної служби, адміністрування та управління ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Мальцева О. І.

М21 Теорія та історія соціального виховання: навч.-метод. посібник: у 2 ч. / О.І. Мальцева; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. – Ч. 2. – 145 с.

Навчально-методичний посібник містить лекційний матеріал до курсу «Теорія та історія соціального виховання», плани семінарських занять, завдання до контрольної-модульних робіт, завдання для самостійної роботи студентів, список літератури, використаної при складанні посібника.

Призначено для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка».

УДК [373.015.31:35](076)
ББК 74.200.51р3

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 28 лютого 2014 року)*

© Мальцева О.І., 2014
© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014

ЗМІСТ

Третій модуль

Лекційний матеріал

Тема 8: Ідея соціального виховання у вітчизняній педагогічній теорії 20 – 30-х років ХХ століття.....4

Тема 9: Виховна система радянської України в 40 – 80-х роках ХХ століття.....22

Тема 10: Основні концепції і програми соціального виховання особистості в зарубіжній педагогічній теорії ХХ століття.....34

Тема 11: Українська національна система соціально-виховної роботи після проголошення Акту незалежності.....56

Плани семінарських занять

Тема 8: Реформи системи освіти та виховання в радянській Україні 20 – 30-х років ХХ століття.....83

Тема 9: Теорія та практика виховання в Україні 40 – 80-х років ХХ століття.....85

Тема 10: Розвиток теорій виховання особистості в зарубіжній педагогіці ХХ століття.....87

Тема 11: Шляхи та засоби соціального виховання в незалежній Українській державі.....89

Питання до контрольної-модульної роботи № 3.....91

Четвертий модуль

Лекційний матеріал

Тема 12: Виховні організації та соціальне виховання.....92

Тема 13: Релігія як соціальний та виховний феномен.....112

Тема 14: Мистецтво та його місце у процесі соціального виховання.....124

Плани семінарських занять

Тема 12: Роль виховних організацій у соціальному вихованні особистості.....132

Тема 13: Релігійне виховання та соціальне виховання.....133

Тема 14: Мистецтво як засіб соціального виховання.....134

Питання до контрольної-модульної роботи № 4.....135

Завдання для самостійної роботи студентів.....136

Список використаної літератури.....138

ТРЕТІЙ МОДУЛЬ

Лекційний матеріал

ТЕМА 8.

Ідея соціального виховання у вітчизняній педагогічній теорії 20 – 30-х років XX століття.

1. Реформування системи освіти в Україні в 20-30-ті рр. XX ст.
2. „Декларація про соціальне виховання дітей”. Полеміка щодо кризи сім’ї та школи, як виховних інституцій.
3. Підходи до визначення поняття „соціальне виховання” та питання про фактори соціального виховання у педагогічній теорії 20-х рр. XX ст.
4. Перехід від соціального до комуністичного виховання (30-ті рр. XX ст.).

1. Радянська влада приділяла серйозну увагу проблемам розвитку освіти. Її керівництво добре розуміло, що освіта відіграє надзвичайно важливу роль у розбудові держави. У березні 1920 р. було затверджено українську радянську систему освіти, яка діяла з різними доповненнями десять наступних років. В основу даної системи було покладено соціальне виховання, а робота всіх освітніх і виховних закладів будувалася за трудовим принципом (на базі продуктивної праці для виявлення професійних нахилів дітей) і власними завданнями та змістом утворювала єдину систему професійної освіти. Її автор тодішній Нарком освіти Г. Гринько виходив з важливих потреб українського народу: необхідність підготовки кваліфікованих робітників для потреб відбудови господарства; необхідність організації захисту дітей і турботи про них через велику кількість сиріт і напівсиріт, які з’явилися у результаті революції та війни (~ 1 млн. або 1/8 всіх дітей).

Схема шкільної освіти за проектом Г. Гринька була такою: дошкільні заклади соціального виховання (дитячий садок, дитячий будинок, комуна, колонія) для дітей від 4 до 8 років; єдина трудова школа для дітей від 8 до 15 років (I концентр 4-річний – з 8 до 12 років, II концентр 3-річний – з 12 до 15

років); професійні школи (для молоді віком 15 – 18 років) і вищі навчальні заклади (технікум, інститут, академія).

Хоч у травні 1920 р. було прийнято спільне рішення Наркомосів України і Росії „Про єдність освітньої політики”, але українська система освіти складалася дещо відмінно від тієї, що діяла в Росії, хоч і будувалися вони за одним трудовим принципом. У Росії освіта була політехнічною, а в Україні всі навчальні заклади, поєднуючись з виробництвом вже з першої ланки, утворювали єдину систему професійної освіти. У Росії єдина трудова школа була дев’ятирічною, а в Україні – семирічною. У Росії технікум був підготовчою школою до інституту, а в Україні інститут і технікум визнавалися як рівноправні вищі навчальні заклади з тією різницею, що технікум випускав вузьких спеціалістів-інструкторів, а інститут – висококваліфікованих спеціалістів-практиків. На відміну від російської українська система виключала зі своєї схеми університети, у 1920 р. вони були реорганізовані в інститути народної освіти. Підготовку вчених з тієї чи тієї галузі науки здійснювали академії і різні інститути теоретичного знання.

З погляду наукової педагогіки українська система освіти стояла нижче від російської. Але її існування свідчило про невеликий тиск Москви і про певну незалежність Наркомосу України від уряду Росії. Розходження в українській і російській системах освіти зберігалися аж до 1930 р.

У цілому проект Г.Гринька будувався за основними принципами, які майже не відрізнялися від тих, які були прийняті в Українській державі: школа мала бути єдиною, трудовою, виховною і національною. Але в умовах радянської влади національною вона могла бути лише за формою, а зміст її був інтернаціональний. Не дивлячись на те, що у вихованні проголошувався принцип народної творчості, все шкільництво підпорядковувалося більшовицькій партії і її центральним органам, без волі яких нічого не можна було робити.

До кінця 20-х рр. у Радянській Україні спостерігається диференціація існуючих та поява нових типів шкіл. Семирічки у містах і селах ділилися відповідно на фабрично-заводські (ФЗС), що набирали індустріального нахилу, та агрономізовані семирічні школи, орієнтовані на сільське господарство. З кінця 20-х років

почали з'являтися фабрично-заводські десятирічки (ФЗД) шляхом доповнення ФЗС третього концерну (15-17 р.). Для обслуговування сільської молоді 16-17 р., яка мала попередньо початкову освіту, створювалися школи селянської молоді. З метою реалізації принципу поєднання освіти з виробництвом почали утворюватися школи фабрично-заводського учнівства (ФЗУ) для молоді віком 15-16 р.

1921 р. уперше в Україні з'являються робітфаки – нові навчальні заклади, в яких навчалися делеговані профспілками, партійними організаціями та армією робітники. Робітфаки існували здебільшого при вищих навчальних закладах, але іноді й самостійно. Вони були індустріально-технічними та сільськогосподарськими. Термін навчання 2 – 4 роки.

Робітфаки виступали засобом реалізації принципу пролетаризації вищої школи, оскільки їх випускники могли туди потрапити без вступних іспитів. Проголошенням цього принципу держава відкривала двері до вишів дітям робітників і селян, обмежуючи вхід туди дітям інтелігенції і священників. Пролетаризація забезпечувалася також специфікою вступних іспитів для різних категорій населення, коли діти робітників і селян складали їх за спрощеними програмами. Також існували регулярні перереєстрації („чистки”), у ході яких безжалісно викидалися з вищої школи студенти, які приховали своє справжнє соціальне походження, замінивши його на робітничо-селянське.

Радянська влада ліквідувала академічну свободу вищої школи, що дорівнювало ліквідації свободи наукового дослідження. З погляду більшовиків нема чистої науки і знання, тому й автономія вищої школи, як вияв духу науки, є абсурдом: все повинно бути підпорядковане державі. На цій підставі вважалося, що на чолі вишу повинен стояти ректор-комуніст, призначений владою.

До 1923 р. Наркомос України не мав визначеного плану організації роботи трудової школи. Було проголошено принцип творчості, що давало можливість учителям вільно вибирати зміст і методи навчання і виховання. З 1921 р. видавалися „Порадники соціального виховання”, за допомогою яких у вигляді загальних

вказівок здійснювалося загальне регулювання навчально-виховного процесу.

Лише 1923 р. Наркомос видав „Єдиний виховно-навчальний план в установах соцвиху для дітей до 15 років в УРСР”. Він окреслював три головні аспекти підготовки учнів: працевзнавство, культурознавство та природознавство. Автори „Плану...” надавали освіті другорядне значення, вона, на їх думку, сама прикладеться у процесі виховання, а традиційне навчання у школі визнавалося „буржуазною педагогічною мудрістю”.

На основі „Плану...” були розроблені комплексні навчальні програми (теми-комплекси), що будувалися за принципом синтетичного узагальнення всього навчального матеріалу за схемою: природа – праця – суспільство. Окремі навчальні предмети не виділялися. Вибрані комплекси знань (наприклад, про Землю) вивчалися вказаними вище трьома блоками: 1-й блок – елементи природничих знань, 2-й блок – знання з різних галузей виробництва, техніки тощо, 3-й блок – матеріали суспільствознавчого характеру. Вчителі-предметники повинні були одночасно і максимально узгоджено розкривати окремі сторони визначеного комплексу знань (явище колективного викладача). Позитивним у цих програмах було наближення змісту навчання до життя, реалізація міжпредметних зв'язків, формування активного ставлення учнів до природи тощо. Найголовнішим недоліком було те, що комплексна система освіти не давала учням систематичних знань з основ наук. Існувала проблема знань позакомплексного простору (Чи поєднувати роботу по засвоєнню звуків мови або дробів з вивченням теми „Тварини”? І под.).

З 1930-1931 н. р. комплексну систему навчання замінили на комплекси-проекти (метод проектів). Нова система містила дві частини: постійну (зміст основного матеріалу, який треба вивчити) і динамічну (ланцюг завдань (проектів), через виконання яких засвоюється основний зміст освіти). Динамічна частина розробляється щорічно залежно від конкретних умов, контингенту учнів тощо. Метод проектів реалізовувався у формі цільових завдань учням (наприклад, зробити електропроводку в будинку), які вони виконували після відповідних інструкцій і під

наглядом учителя. Часто назви проєктів являли собою своєрідні політичні лозунги „За...”, „Залучимось...”, „Допоможемо...” і т. ін. („Залучимось до електрифікації села”). Основними недоліками методу проєктів були: безсистемність і поверховість знань, шматкоподібний виклад матеріалу, знання й уміння учнів підпорядковувалися проєктам.

У кінці 20-х рр. в українській школі мав місце бригадно-лабораторний метод навчання, коли та чи інша тема опрацьовувалася самостійно групою (бригадою) учнів у кількості 5-10 осіб. Цей метод мав низку недоліків: усувалася керівна роль учителя, облік роботи здійснювався для бригади в цілому, а не для окремих учнів, не проводилася індивідуальна робота з учнями; не було матеріальної забезпеченості шкіл для самостійної роботи учнів; не враховувався вік і підготовленість дітей при комплектуванні бригад; часто матеріал був просто незрозумілий для окремих учнів і навчання перетворювалося у просте зубріння.

У 20-х рр. існувала проблема оцінки й обліку знань учнів. Педагогічна література критикувала такі види контролю як опитування, оцінка, залік, екзамен. Як колективні форми обліку використовувалися конференції, диспути, реферати, колективні щоденники. Формами індивідуального обліку виступали участь дитини у дискусії, процес виконання учнем певної роботи, врахування якості виконаної роботи. Учні вели облікові картки відвідування кабінетів чи виконаних завдань. Підкреслювалася роль самоконтролю і самообліку. Поступово у школи ввійшла чотирьохбальна система оцінок: незадовільно, задовільно, цілком задовільно, добре.

Якщо період 20-х рр. для освіти можна назвати періодом творчих шукань, то 30-ті рр. являли собою період її уніфікації та жорсткого контролю з боку більшовицької партії. На початку 30-х рр. було видано низку партійних постанов, які вносили в існуючу систему народної освіти України відчутні зміни, спрямовані на її уніфікацію, причому на російський зразок.

Партійні постанови „Про початкову і середню школу” (1931 р.) та „Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі” (1932 р.) обмежували творчість учителів і встановлювали жорсткі межі функціонування загальноосвітньої

школи. Вони були спрямовані на універсалізацію освіти (змісту, форм, методів навчання), робили акцент на марксистську світоглядну спрямованість шкільних курсів. Уводився індивідуальний облік знань і запроваджувалися екзамени. З метою зміцнення порядку і дисципліни у школах посилювалася керівна роль учителя, вводився чіткий режим. З 1933 р. відмінено практику складання місцевих навчальних планів і програм та затверджено нові уніфіковані навчальні плани для всіх типів шкіл, уведено предметність викладання.

1934 р. партійною постановою „Про структуру початкової і середньої школи в СРСР” було відмінено всі типи шкіл і встановлено єдину систему освіти: початкова школа (1-4 класи), неповна середня школа (1-7), середня школа (1-10 класи). Групи реорганізувалися у класи. Зміцнювалося єдиноначальство керівника школи, зростали вимоги до його походження.

У зв'язку з рішенням союзного уряду Україна повертається до університетів (першим відкрився 1933 року Київський університет). Було знижено статус технікуму до рівня середнього спеціального навчального закладу.

1935 року окремою партійною постановою давалися конкретні вказівки про початок і закінчення шкільних занять, тривалість уроку, вводилися правила поведінки й єдина форма одягу для учнів, запроваджувалися єдині норми і 5-бальна система оцінки успішності.

У липні 1936 р. було прийнято партійну постанову „Про педологічні перекирення в системі Наркомосів”. Постановою ліквідувалася педологія, яку тоді розглядали як універсальну науку. Вказувалося, що вона ще не склалася і насичена шкідливими антимарксистськими тенденціями. Ставилася вимога повного відновлення педагогіки, яка через нецтво її керівників була відсунута педологією на другий план і розглядалася в системі наркомосів, передусім, як емпірична, наукоподібна дисципліна.

2. У липні 1920 р. Наркомос УРСР видав „Декларацію про соціальне виховання дітей”. У ній визначалися основні принципи політики Радянської України у галузі освіти й виховання підрастаючого покоління. „Декларація” вказувала на

необхідність виховання дітей у дусі комунізму, трудового виховання, поєднання навчання і виховання у єдиному процесі. Окремі питання у документі трактувалися з позицій теорії „відмирання школи”, замість шкіл рекомендувалися дитячі будинки та дитячі комуни, основним підручником проголошувалося життя, недооцінювалася роль сім’ї у вихованні дітей (виходили з помилкової думки про неминуче відмирання сім’ї в умовах соціалізму), а саме соціальне виховання розглядалося як засіб руйнування сім’ї й усунення її від виховання дітей.

У Матеріалах до II Всеукраїнської наради з освіти, що проходила в серпні 1920 року, було сказано, що сім’я ослабла не лише економічно, але й як джерело виховного впливу. І тому діти не тільки в господарчому відношенні випадають з родини, але й слідом за дорослими стихійно тягнуться до колективного життя. У зв’язку з цим необхідно встановити безпосередні, відносини між державою та дітьми, в обхід індивідуалістичної сім’ї.

На думку Г. Гринька: „Соціальне виховання в розвиненому вигляді є загальна організація дитинства... Це має на увазі повне усунення роз’єднаності дітей поміж індивідуалістичними сім’ями”. Дослідник уважав, що система закладів соціального виховання повинна повністю займатися формуванням дитини без участі в цьому процесові сім’ї.

Учений виділяв цілу низку причин виникнення „Декларації про соціальне виховання дітей” саме в цей історичний період, і саме в Україні. Серед них і наслідки громадянської війни, і зміни урядів, які відбувалися доволі часто, і криза сім’ї. Під кризою, Г. Гринько розумів не лише економічний занепад та пов’язану з ним зайнятість батьків, але й згасання виховних впливів родини. Діти не знаходять у ній „...задоволення своїх запитів і слідом за дорослими стихійно тягнуться назустріч якомусь власному колективному життю та колективним формам”.

Критично оцінює Г. Гринько і роль школи у вихованні дітей. Стара школа, на його думку, керувалася „мертвою” педагогічною теорією, вона не створювала дитячі колективи, а „опановувала” їх. Будучи прикутою до сім’ї, вона віддзеркалювала її долю. Тому школа не змогла в добу громадянської війни стати організатором дитинства.

Звичайно, що проблема співвідношення громадського соціального та шкільно-сімейного виховання гостро обговорювалася на сторінках педагогічної періодики й до прийняття Декларації про соціальне виховання дітей, розділивши вітчизняних педагогів та суспільних діячів на три основні групи. До першої належать ті, хто вважав дитячий будинок найкращим місцем для виховання дітей. Другу групу становлять прибічники шкільного виховання, без втручання сім'ї. Третя – педагоги, які доводили необхідність тісної взаємодії школи й сім'ї.

Розглянемо аргументацію прибічників громадського виховання.

Російський педагог Д. Лазуркіна, в одній зі статей розглядала значущість громадського соціального виховання. Автор доводить потребу дитини жити „з рівними собі товаришами” та працювати з ними. Тільки за таких умов можна сформувати справжнього громадянина. Родині, що, на її думку, переживає кризу, вирішити таке завдання не під силу. Тому воно повністю покладається на державу та систему соціального виховання.

Л. Левитський уважав дитячий будинок фундаментом, базою, на якій тримається все виховання дитини. А тому всі діти обов'язково повинні пройти через систему громадського виховання. „У дитячих домах та садках формується характер, витворюється відповідний світогляд майбутнього громадянина Радянської Республіки, якого треба рішучо заховати від дрібнобуржуазного впливу сім'ї й школи старого типу”. Тобто ця позиція була повністю співзвучна з Декларацією.

Одним з ідеологів суспільного виховання в РСФСР уважали К. Корнілова. Фанатично відстоюючи ідею виховання дітей від самого їх народження в дитячих будинках, він у дуже різкій формі висловлюється проти бажання матері самостійно виховувати своїх дітей, називаючи це „егоїзмом самки”.

А. Макаренко (1888 – 1939), якого Г. Ващенко назвав „яничаром”, на початку своєї педагогічної діяльності вважав сім'ю пережитком рабовласницького ладу. „...Ніхто так не псує морально дітей, як сім'я, де ні батько, ні мати не мають ніякої уяви про виховання, що не заважає батькові на кожному кроці кричати про те, що він – „голова родини”. Інший народить

10 душ дітей і потім знущається над ними та над жінкою – гроші пропиває, жінку б'є, діти голодують, але він продовжує вимагати покірності і повторює, що він в сім'ї „начальник”. Про яке виховання можна говорити в подібних випадках, а в нашій вітчизні це явище звичне”.

Антон Семенович підкреслював, що сучасна йому сім'я в корені відмінна від дореволюційної, де жертвували інтересами жінки. Сучасна жінка, активний член суспільства, рівна в правах з чоловіком, вільна в будь-який момент піти від нього. За таких умов виховний „тягар” покласти ні на кого. Дитина в цьому випадку залишається практично без виховання або виховується хаотично, ніким не регульованим впливом вулиці, сусідів, знайомих, товаришів. Проте він не захищав дореволюційної сім'ї, не виступав за її підтримку. „Стара міцна сім'я з матір'ю-господинею, з владою батька та батьківським ремінем, можливо, і виховує, але напевно виховує не того, хто нам потрібен”.

Вихід із ситуації, що склалася, педагог убачав у створенні дитячих будинків, у якому головним вихователем буде дитячий первинний колектив. Він вірив у те, що „...правильно організований і обладнаний дитячий будинок” виробничого типу здатен дати „дитині незрівнянно більше, аніж може дати найкраща сім'я”. Не бачив він і перспективи розвитку шкіл. На його думку, педагогічна наука повинна була усвідомити, що майбутнє – саме за дитячим будинком, а не за школою.

На початку ХХ століття сформувалися три різні позиції щодо ролі школи й сім'ї у вихованні дітей. *Перша* (Г. Гринько, К. Корнилов, Д. Лазуркіна, Л. Левитський, О. Попов та ін.) відкидала ці виховні інститути як пережиток буржуазного суспільства, протиставляючи їм дитячий будинок – „маяк соціального виховання” в новій пролетарській державі. Оскільки ця точка зору підтримувалася офіційною владою, то саме вона лягла в основу нової освітньо-виховної системи, запровадженої в 1920 році в Українській республіці. Прибічники *другої* (Н. Виноградов, А. Грабов, С. Лозинський тощо), піддаючи критиці сімейне виховання, пропонували замінити його шкільним. *Третя* (В. Зеньківський, Я. Мамонтов, С. Русова, Г. Ващенко, Я. Чепіга та ін.), визнаючи кризу сучасної родини та школи, виступала за їх підтримку й тісну взаємодію.

Офіційна політика Наркомосу України щодо сім'ї та школи у 20 – 30-ті роки ХХ століття пережила період кардинальних змін. У цьому процесі еволюції можна виділити три основні періоди. *Перший (1919 – 1924 рр.)* характеризується пануванням „теорії про відмирання сім'ї та школи” й проходить під егідою впровадження в практику Декларації про соціальне виховання дітей. *Другий (1925 – 1932 рр.)* розпочався збільшенням асигнувань на розвиток загальноосвітніх навчальних закладів, школа визнається „авангардом” соціалістичного життя. Економічні реалії штовхають школу до господарської співпраці з батьками. Одночасно вона починає контролювати процес сімейного виховання, намагається нейтралізувати його хиби. *Третій період (1932 – 1939 рр.)* ознаменувався розгортанням систематичної педагогічної пропаганди серед батьків. Але в ньому є два етапи, що суттєво відрізняються один від одного. До 1936 р. педагогічна просвіта батьків спирається на наукові дані, які надають педагогам педологи, проводячи обстеження учнів та їх родин. Після прийнятої в 1936 р. постанови „Про педологічні перекирчування в системі наркомосів” зростає роль учителя, класного керівника в розгортанні педагогічної пропаганди, але за змістом вона є більш політизована та заідеологізована, відірвана від конкретних проблем окремої родини.

3. До кінця 20-х рр. в українській педагогічній науці існувало принаймні чотири підходи до визначення поняття „соціальне виховання”.

Перший підхід базувався на думці, що термін „соціальне виховання” всебічно охоплює систему виховання. Базуючись на такому визначенні поняття, центральний орган управління українського Нарком осу в цій галузі отримав назву Головного управління соціального виховання (Головсоцвих).

Прихильниками першого підходу були керівники вітчизняної освітньої системи 20 – 30-х рр. ХХ століття (Г. Гринько, О. Попов тощо). З їх ідеями ми вже знайомилися.

Прихильники *другого* підходу визначали соціальне виховання більш вузько, як виховання, що в організаційному відношенні спирається на суспільні форми життя, на відміну від приватних форм виховання в сім'ї. Цей підхід особливо виявився

в боротьбі за громадську школу на протигагу казенній державній школі й індивідуально-приватному навчанню.

У 1925 р. в журналі „Радянська освіта” було опубліковано статтю А. Гендрихівської з досить красномовною назвою „Більше ніж школа”. Авторка звернула увагу на те, що Декларація 1920 року запропонувала струнку й сталу систему соціального виховання в Україні й викинула гасло – „створити із школи, щось більше за школу”. Вона доводить, що організація й система роботи нової школи, суспільно-корисна праця, зв’язок і допомога селу, зв’язок школи з пролетаріатом та його авангардом – партією і комсомолом, розвиток дитячого руху й перетворюють школу в державно-суспільну установу.

Відомий педагог, громадський діяч, публіцист В. Дурдуківський був переконаний в тому, що сучасна педагогічна наука повинна непохитно стояти на тому погляді, що „школа не може бути й жити цілком осторонь від громадянства; що до складу шкільного цілого повинні входити не тільки діти й учителі, але й громадянство, яке оточує школу; що громадянство повинно брати певну активну участь у шкільних справах; що школа, яка не придбала собі симпатій і визнання серед громадянства, не користується довір’ям громадянства, не має певного, надійного ґрунту”.

І. Соколянський розглядав соціальне виховання як процес, що забезпечує зв’язок особистості дитини із „суспільністю”. Він стверджував, що школа повинна розробити особливу методику організації педагогічного процесу на базі дитячого руху. Він констатує, що в Україні дитячий рух представлено не тільки комуністичними групами, а й іншими організаціями дітей. На його думку, „соціальне виховання” охоплює всі групи дітей, тобто й ті групи, поведінка яких скерована не в наш бік. Тут завдання соцвиху – умілими педагогічними засобами направити цю поведінку в наш бік, у бік комдитгруп”. При цьому не плани роботи дитячих груп треба пристосовувати до школи, а зміст роботи школи необхідно пристосовувати до діяльності дитячих груп.

І. Соколянський дійшов висновку, що саме дитрух є основою соціального виховання в Україні. На його думку, соціальне виховання зможе перетворити школу на державно-

громадську інституцію, зміст діяльності „якої визначають суспільно-політичні моменти”. Інакше кажучи, він розглядає соціальне виховання як таке, що здійснюється поза школою, в дитячих організаціях. Разом з тим, оскільки школа несе відповідальність за політичне виховання дітей, то її діяльність повинна бути пов’язана з дитрухом.

Третій підхід, що мав поширення в Україні на початку 20-х рр., визначав сутність соціального виховання в напрямку його цілей – як виховання соціальності, виховання соціальних інстинктів і навичок, організацію соціального життя.

Глибоке і всебічне обґрунтування дістав цей підхід у роботі В. Зінковського „Про соціальне виховання” (1920 р.). Автор зазначає, що в умовах революційних змін існує гостра потреба не тільки в поширенні освіти (загальнодоступність, обов’язковість), а й в її поглибленні. Поглиблення означає, що „освіта повинна організовувати не тільки розум, не тільки прищеплювати знання й звичку до розумової роботи; вона повинна також підготувати до тієї громадської самодіяльності, якої вимагає од всіх нас життя. Освіта повинна допомогти не тільки розвиткові індивідуального життя, а й підготовці нас до суспільного життя, повинна зробити нас здатними до соціальної діяльності”.

В. Зінковський сформулював основні завдання соціального виховання, яке спирається на соціальні сили в душі дитини:

1. Розвиток соціальної активності, розвиток „смаку” до соціальної діяльності;
2. Підготовка до соціального спілкування, в якому головне місце належало б чисто людським, а не класовим відносинам;
3. Виховання в дусі солідарності, здатності підноситись над егоїстичними намірами.

На соціальному вихованні як на формуванні соціальності людини наполягав також В. Петрусь. У роботі „Вступ до сучасної педагогіки” (1923 р.) він стверджував, що існує два головні принципи виховання: принцип природності або життєвості та принцип соціальності. Якщо перший принцип враховує природні задатки й особливості людини, то другий – її соціальну сутність. Оскільки сучасна людина не може жити й розвиватися поза громадою, то „цим самим безумовно стверджується примат

соціального над індивідуальним у всіх сферах людської діяльності і, передусім, найголовніше – у вихованні”.

З позицій *четвертого* підходу соціальне виховання трактувалося як використання виховних можливостей колективу. Педологи і педагоги, які досліджували проблеми дитячого колективу, розглядали соціальне виховання як виховання колективістське. На думку М. Шульмана, індивід може знайти можливості для самоствердження, „коли він вросте в колектив і стане його органічною частиною”. Слід підкреслити, що він говорить про гранично широкий, „всесвітній колектив”, здатний прокласти справжній шлях до ідеалу, миру і гармонії.

Ідею соціального виховання як виховання колективного відстоював також А. Владимирський. З його точки зору, в сучасній дійсності ставка на колектив „є основою в будівництві нашого співжиття і в розгортанні державних заходів, а тому само собою зрозуміло, що і в сучасному педагогічному процесі значення колективного виховання повинно посідати домінуюче місце в культурі підростаючого покоління, оскільки педагогічний процес не може не заперечувати характерних моментів його оточуючого середовища”. Автор обґрунтовує переваги колективного виховання перед індивідуальним, але зовсім не виключає останнього, оскільки існують зразки поведінки, де інтереси колективу й індивіда не тотожні.

Прихильники четвертого підходу до визначення суті соціального виховання наполягали на всебічному вивченні дитячого колективу.

У педагогічній літературі 20-х рр. ХХ ст. досить широко обговорювалося питання про фактори соціального виховання.

Як уже зазначалося, в Україні акцент було зроблено на створення системи соціального виховання, яка в нових умовах покликана була знайти нові можливості для захисту дітей, стати змістом всієї виховної системи комуністичного ладу. Отримала поширення думка про те, що не тільки сім'я, але й традиційна школа не здатна розв'язати завдання соціального виховання. Тому, ідеальною формою соціального виховання було проголошено дитячий будинок.

Однак життя внесло свої корективи. Дитячі будинки не стали основною формою соціального виховання. Повну ліквідацію школи стримувала передусім відсутність коштів.

На засіданні науково-педагогічного комітету Головоцвуху в 1924 р. спеціально розглядалося питання „Про фактори педагогічного впливу”. До факторів соціального виховання дітей були віднесені:

- а) загальні політичні умови в країні;
- б) клас, до якого належить дитина;
- в) вулиця з її різноманітностями, протиріччями і випадковими впливами на дитину;
- г) сім'я, в якій дитина проводить частину часу.

З цими стихійними факторами „зплітається група факторів, що утворюють спеціальне дитяче середовище, в якому починається вплив організованого життя дітей на формування їхніх соціальних навичок”.

4. На кінець 20-х рр. спрямованість розробки ідеї соціального виховання у вітчизняній педагогіці починає змінюватись. Це обумовлюється цілою низкою обставин.

У цей період у радянському суспільстві починаються значні зрушення, пов'язані з затвердженням сталінського тоталітаризму, які суттєво вплинули на освітню політику більшовиків і подальшу розробку теоретичних аспектів соціального виховання. Із зміцненням абсолютної влади Сталіна, усе частіше стали говорити про ліквідацію розбіжностей в освіті, що існували в республіках. З цим були згодні й керівники освіти України.

Соціально-політичні зрушення, зміна пріоритетів освітньої політики позначилися на розвитку педагогічної науки. У 1927 р. після XV з'їзду партії, який звернув увагу на „особливе посилення боротьби на ідеологічному і культурному фронті”, почалася педагогічна дискусія, яка торкалася важливих питань педагогічної теорії: предмет і межі радянської педагогіки, взаємовідношення політики й педагогіки, філософії й педагогіки, ролі виховання і суспільного середовища у формуванні особистості.

Під час дискусії виявилися позиції, які, безумовно, вплинули й на долю соціального виховання. Досить чітко визначилася точка зору В. Шульгіна і М. Крупеніної, які розширювали предмет педагогічної науки й вносили до нього такі фактори, які раніше педагогічними не вважалися, і пропонували створити замість „традиційної шкільної педагогіки” своєрідну універсальну науку, що вивчає й організує соціальне формування людей у всіх сферах життя.

Іншу позицію займали А. Калашніков, П. Блонський, А. Пінкевич. Вони, навпаки, звужували межі педагогіки, вважаючи її наукою, що вивчає тільки ті педагогічні явища, які проходять у сім’ї та в навчально-виховних закладах.

А. Калашніков трактував педагогічний процес як частину соціального пристосування, що спеціально організується суспільством і являє собою систему тривалих і планомірних впливів на властивості людської природи, що спадково змінюються, з метою виробити навички пристосування в інтересах панівних класів того чи іншого суспільства.

Педагогічна дискусія безпосередньо торкнулася і теорії соціального виховання або так званої „педагогіки середовища”, що розглядала всю сукупність соціальних факторів (виробничого, суспільного, родинно-побутового та ін.), які стихійно впливають на дитину.

Під час дискусії також визначилися в основному дві точки зору. Представники однієї з них (В. Шульгін, М. Крупеніна) наполягали на побудові системи організованого впливу на базі стихійного процесу і закликали до створення, крім шкільної педагогіки, особливої педагогіки середовища, яке буде розвиватися самостійно. Представники іншої (А. Калашніков) – вважали, що ніякої особливої педагогіки середовища не існує.

15-20 лютого 1931 р. проходила дискусійна сесія Українського науково-дослідного інституту педагогіки. В ухваленій резолюції зверталася увага на загострення класової боротьби на всіх ланках комуністичного будівництва, в тому числі й на „теоретичному фронті”. Було засуджено „контрреволюційні педагогічні теорії СВУ” (спілки визволення України), „антимарксистські позиції” Пінкевича-Калашнікова, показано роль і досягнення українських радянських педагогів-

теоретиків (Соколянського, Залужного, Попова) у боротьбі з ідеалістичними теоріями старої буржуазної педагогіки, з біогенетичним законом, у розробці теорії колективу. Разом з тим і їх було звинувачено, в тому, що вони „збивалися із засад діалектичного матеріалізму, розглядаючи педагогіку як наук, що є частиною природознавства”. Одним із головних недоліків теоретичної роботи в УНДПі було визнано відсутність своєчасної боротьби з контрреволюційною роботою педагогів СВУ, яку треба вести під знаком партійності.

Діяльність педагогів СВУ було визначено як „шкідництво на педагогічному фронті”. Саме з такою назвою в журналі „Комуністична освіта” в 1931 р. вийшли дві статті С. Чавдарова. Автор, використовуючи риторичну, досить далеку від наукових дискусій, викриває „ганебну, запроданецьку роллю тих, що назвалися „спількою визволення України”, а насправді були купкою мерзенних агентів польського імперіалізму, купкою запеклих ворогів пролетаріату й трудового селянства”.

Педагогічна дискусія наприкінці 20-х – на початку 30-х рр. стала останньою офіційною дискусією в радянській педагогіці. Вона була спрямована на ліквідацію розмаїття течій, напрямків, шкіл, що існували у вітчизняній педагогіці 20-х рр., і ставила педагогічну науку на ґрунт марксистсько-ленінської методології.

На перший погляд непомітно, але суттєво змінюються цільові установки соцвиху. Нарком освіти України М. Скрипник у 1927 році в своєму першому офіційному виступі підкреслив, що „надаючи ще більше значення, ніж перед тим, справі соціального виховання, акцент роботи буду ставити на професійній освіті”. Зміну пріоритетів він пояснює необхідністю проведення індустріалізації країни. Виходячи з цього, нарком освіти інакше визначає завдання соціального виховання. Його призначення він вбачає не в охороні й захисті дитинства, як раніше, а в тому, щоб піднести загальнокультурний рівень трудових мас.

Суто соціально-педагогічні завдання системи соцвиху доповнюються завданнями політичними, класовими. Думка про те, що „радянська школа не може не відгукатись на події соціально-політичного життя”, на „кожен новий крок у соціалістичному будівництві” стає домінуючою. Це призвело до того, що в деяких публікаціях сам термін „соціальне виховання”

поступово змінюється терміном „комуністичне виховання”. Питання чіткості, виразної класової спрямованості виховного процесу в школі, боротьби школи за комуністичне виховання стає центральною педагогічною проблемою.

У доповіді наркома освіти України М. Скрипника (1930 р.) поняття „соціальне виховання” вживається у широкому і вузькому розумінні. Соціальне виховання в цілому, на його думку, є „ідеологічне виробництво, властиве пролетарській державі та добі соціалістичної перебудови країни, що має своїм завданням перевиховання й виховання мільйонних мас дорослих і молодих поколінь трудящого людства для того, щоб їх переробити і зробити здатними для виконання великих історичних завдань, що їх перед нами зараз ставить пролетарська класа”. Якщо взяти вужче соціальне виховання, в тій його частині, що має своїм об’єктом молоде покоління, то воно є „продукція з молодих поколінь нової сили, здатної виконувати й здійснювати комунізм”. Тобто, поряд із традиційними з’явилися зовсім нові аспекти соціального виховання: ідеологічний (виховання й перевиховання в дусі комунізму) і господарчий (підготовка до участі в комуністичному будівництві).

З 1933 р. починається новий етап у розвитку педагогічної думки в Україні, який, безумовно, позначився на розробці теорії соціального виховання. Листопадовий пленум ЦК КП(б)У поставив завдання серйозної розчистки „ділянок теоретичного фронту” від націоналістичних ідей. Його постанова стала сигналом для політичних звинувачень, для дискредитації теоретичних надбань вітчизняної педагогіки 20-х рр. Найпоширенішими стають звинувачення у шкідництві, націоналізмі й ворожому ставленні до радянської влади. Це сприяло витісненню з педагогіки ідеї соціального виховання і затвердженню в якості єдино правильної методологічної основи педагогічних досліджень марксистсько-ленінської теорії.

Знищенню багатьох продуктивних педагогічних ідей, у тому числі й ідеї соціального виховання сприяла горезвісна постанова ЦК ВКП(б) „Про педологічні перетворення у системі наркомосів” (1936). Після її прийняття, поняття „соціальне виховання” повністю зникає з наукового обігу. У науково-педагогічній літературі з кінця 30-х років йдеться вже не про

соціальне, а про комуністичне виховання та політико-виховну роботу школи. Класовий підхід, свідомо політизація стають основою навчально-виховних закладів.

Зміст та основні напрямки виховання пов'язують із завданням побудови комуністичного суспільства. Так, звертається увага на необхідність виховання свідомої волі у дітей, бо „цього потребує більшовицька пильність, боротьба з усілякою рихлістю, безтурботністю, розхлябаністю” й це „впливає з характерних особливостей, властивих новій, соціалістичній людині сталінської епохи, серед яких твердість волі, наполегливість, стійкість посідають одне з центральних місць”.

Перехід від соціального до комуністичного виховання на теоретичному рівні закріплювався в підручнику з педагогіки за редакцією С. Чавдарова (1941). Автори зовсім не згадують про соціальне виховання й стверджують, що предметом педагогіки є комуністичне виховання, освіта й навчання підростаючого покоління. Вони розкривають класовий та історичний характер виховання. Період у розвитку вітчизняної освіти, який охоплює 20-ті роки, оцінювався негативно. Стверджувалося лише, що буржуазні націоналісти, які оманливим шляхом пробралися до керівництва Наркомосом, „всіма способами намагались зберегти відмінність у системі освіти...”. Про сутність, причини цих відмінностей, про досягнення української системи соцвиху навіть не згадується.

ТЕМА 9.
Виховна система радянської України
в 40 – 80-х роках ХХ століття.

1. Система освіти та виховання УРСР під час Великої Вітчизняної війни та у повоєнні роки.
2. Освітньо-виховні процеси в радянській Україні II половини ХХ століття.
3. Концепція гуманістичного виховання В. Сухомлинського.

1. З 1939 р. до основних територій України було приєднано Західну Україну і там радянська влада почала інтенсивно запроваджувати власні порядки. У західноукраїнських школах вводились радянські навчальні плани, місце польської мови займала російська. Вивчення польської історії і культури знімалося, а натомість шкільні підручники наповнювалися антирелігійною пропагандою та статтями про діяльність більшовицьких вождів.

Позитивним було те, що у школи Західної України (передусім сільські) прийшла рідна мова, освіта оголошувалася безкоштовною. Але перебудова школи на радянський манер супроводжувалася її русифікацією (всі команди на уроках фізичної культури подавалися російською мовою, у роботі з дітьми використовувалися російськомовні пісні, вірші, ігри тощо) та активним вилученням з неї „націоналістичних елементів”. Замовчувалися невігідні центральному урядові українські культурні діячі та їхні ідеї, одночасно оспівувалася керівна роль комуністичної партії. Атеїстична радянська школа не допускала церкву до пропагування української духовності. Все це виховувало у школярів байдужість до національних питань.

Великих збитків українській школі нанесли німецькі окупанти. За період окупації фашисти знищили на території України 8 тис. шкіл і зруйнували 10 тис. шкільних приміщень. Метою їхньої шкільної політики на загарбаних територіях було онімечення населення та виховання покірності німецькому рейху. А. Гітлер уважав, що освіта для завойованих східних народів може згубно впливати на інтереси Німеччини. За його словами: „Якщо ми будемо навчати росіян, українців, киргизів читати і

писати, то згодом це обернеться проти нас. Освіта дасть більш розвиненим з них можливість вивчати історію, оволодіти історичним досвідом, а звідси – розвивати політичні ідеї, які не можуть не бути згубними для наших інтересів... Не можна, щоб вони знали більше, ніж значення дорожніх знаків. Навчання в галузі географії може бути обмежене однією-єдиною фразою – „столиця рейху – Берлін”. Математика і все інше подібне абсолютно не потрібні”.

На цьому тлі вирізняється дещо проукраїнська лінія А. Розенберга, головного нацистського авторитета із національних питань у Радянському Союзі, якого А. Гітлер призначив своїм „уповноваженим для централізованого розв’язання проблем східноєвропейського простору”. А. Розенберг уважав, що, „На Україні нам слід розпочати з культурних справ; там ми повинні були б розбудити історичну свідомість українців, заснувати університет у Києві і т.ін.” На його думку, діти в Україні повинні навчатися 4 або 7 років, а найбільш обдаровані – потім у фахових та вищих навчальних закладах.

На відміну від А. Гітлера, А. Розенберг, хоч він був офіційним ідеологом нацистської партії і завжди відстоював знищення більшовизму шляхом війни, дотримувався у зовнішній політиці не екстремістських, а швидше традиційних імперіалістичних поглядів. Замість ідей фюрера щодо нового колосального німецького життєвого простору на Сході він бачив там у майбутньому швидше новий баланс сил, шукав такого варіанту їх розкладу, який був би найбільш вигідний для Німеччини, забезпечував її панування без кардинальних етнічних змін, залишаючи населення на місці. А. Розенберг писав: „Київ був головним центром варязької держави з нордичною панівною верствою. Але й після татарського панування Київ протягом довгого часу грав роль полюса, супротивного Москві. Його внутрішнє національне життя засновано на майже незалежній традиції, що постала на власному ґрунті, всупереч твердженням московської історіографії, котра опанувала всю європейську науку”.

Таких поглядів дотримувалися й деякі інші впливові особи Німеччини, особливо серед вищих військових кіл, які пам’ятали

німецький прихід на Україну 1918 р. на запрошення Центральної Ради. Але ці погляди розходилися з планами А. Гітлера й тому наслідків не мали. Фюрер відкинув пропозиції А. Розенберга.

Для реалізації власних освітніх планів на Україні фашисти намагалися створити там т. з. „народні школи”, для яких достатньо 4 класи. Метою навчання у таких школах повинно бути лише лічба, уміння розписатися та виховання покірності німцям. Уміння читати вважалося зайвим.

Слід зауважити, що в різних регіонах України ситуація в освітній сфері мала свої відмінності. Скажімо, в Житомирському окрузі 80% дітей шкільного віку навчалися, причому штраф за невідвідування школи був від 300 до тисячі карбованців. На Полтавщині на початку 1942 р. працювало 138 шкіл, у Гуляйполі одна школа припадала на 900 мешканців.

До населення Галичини німці ставилися більш лояльно, ніж до мешканців Наддніпрянщини. Вони майже не нищили на західноукраїнських землях українські початкові школи. Там навчання проводилось рідною мовою, у підручниках певною мірою відображалася українська культура, у шкільну програму були введені уроки релігії. Але вже з третього класу починалося вивчення німецької мови (за радянської влади вивчення російської мови починалося з першого класу).

У Галичині працювали ремісничі, промислові, торгівельні, сільськогосподарські школи, 12 українських гімназій. 1942 р. у Львові почали функціонувати п'ять вишів, але мова викладання була німецька, лише в кінці кожної лекції резюме підбивалося упродовж 10 хвилин українською, причому студенти між собою теж спілкувалися мовою завойовників. Ректорами вишів призначалися найчастіше німці чи фольксдойчі (громадяни окупованих нацистами країн Європи, визнані етнічними німцями і записані до т.зв. німецького національного списку (Deutsche Volkliste)), а українці – деканами. Хоча, скажімо, в Одеському університеті, що відкрився 14 лютого 1942 року, ректором став професор П. Часовников, кількість студентів тут в кінці 1943 р. становила 2060, тобто лише на 440 менше, ніж за радянської влади.

Але характерно, що за період окупації в жодному вищому навчальному закладі не було випуску спеціалістів з дипломами.

В окупованому Києві німцями було створено „Український науково-методичний інститут шкільної освіти”, видавався педагогічний журнал „Українська школа”, відкрито кілька учительських семінарій для підготовки вірнопідданих вермахту педагогічних кадрів.

Деякі вчинки фашистів в освітній та культурній сфері пояснюються лише бажанням приховати свої справжні плани, щодо України та інших слов'янських народів через нездатність реалізувати їх відразу. Ще у січні 1941 р., виступаючи перед підлеглими з таємною промовою, рейхсфюрер СС Г. Гімлер говорив, що „головною метою війни проти Радянського Союзу є знищення 30 млн. слов'ян”.

16 липня 1941 р. на нараді з питань окупаційної політики Гітлер підкреслив: „Отже, ми наголошуватимемо, що змушені були окупувати ту чи іншу область, управляти, навести в ній лад; в інтересах населення, щоб ми забезпечили спокій, постачання продовольством, рух на шляхах і т. ін. – звідси наші заходи. Ніхто не мусить мати змогу розпізнати, що ми починаємо остаточне врегулювання!”.

„Остаточне врегулювання” коштувало Україні мільйони розстріляних, знищених у концентраційних таборах, вивезених на примусові роботи до Німеччини людей. Населення Української РСР в 1940 р., як свідчить офіційна державна статистика, становило 41,3 млн. осіб. На 1 січня 1945 р. в Україні зареєстровано 27 383 тис. осіб. Різниця становить 13 917 тис. осіб. Отже, в роки Другої світової війни тільки Україна втратила понад 13 млн. осіб.

Війна зачепила кожного, та найбільшими жертвами стали діти – безпорадні, залежні від оточуючих, які на все життя отримали щонайменше психічну травму. Безсумнівно, усі діти тих часів так чи інакше стали жертвами: хтось залишився сиротою, навіть життя кілька років без батьків вплинули на свідомість маленької дитини, не кажучи вже про більш страшні страждання: загрозу смерті, знущання у концентраційних таборах, загибель рідних на власних очах тощо. Гільке Лоренц, автор книги „Діти війни. Доля одного покоління”, наводить слова психіатра Гайнля про те, що війна це „більше ніж послідовність подій, які відбулися у визначеному та вже завершеному проміжку

часу, це також те, що закарбувалося у маленьких вразливих дитячих головах та до сьогодні вигравіювано у них”.

Щодо розвитку радянського шкільництва в Україні за роки війни, то тут можна умовно виділити два періоди:

- перший (1941 – 1942 рр.) спрямований на збереження школи і перебудову її роботи відповідно до умов воєнного часу;
- другий (1943 – 1944 рр.) передбачав зміцнення школи на звільнених територіях і підвищення якості її роботи.

Вже на початку війни Наркомосом було створено групу працівників, які займалися евакуацією дітей, учителів, дитячих будинків, педагогічних навчальних закладів у східні райони країни. Тому у вересні 1941 р. заняття почалися лише в окремих школах, що не евакуювалися, в Донбасі, Одесі, Севастополі. Деякі школи працювали на територіях Сумської і Чернігівської областей, що контролювалися партизанами. Багато шкіл евакуювалися на Схід і почали новий навчальний рік в інших республіках – Росії, Казахстані, Туркменії, Грузії тощо.

У роки війни мали місце „лісові школи”, які відкривалися партизанами. Здебільшого вони були початковими і діяли у складних умовах. Для занять не було пристосованих приміщень, здебільшого вони проводилися у селянських хатах, у лісових сторожках, на відкритому повітрі. Часто доводилося змінювати місця розташування лісних шкіл, не вистачало паперу, шкільного обладнання, працювали за самостійно розробленими навчальними планами.

40-ві рр. – це роки випробування на мужність, вірність Батьківщині, відданість ідеалам радянської держави, перевірка ефективності піонерської системи виховання. Героїчні вчинки українських дітей у роки Великої Вітчизняної війни дозволили вписати імена піонерів-героїв золотими літерами до історії радянського народу.

Заслуговує на увагу роль комсомолу в воєнно-патріотичному вихованні молоді, боротьбі українського народу проти німецько-фашистських загарбників у роки другої світової війни. Саме комсомольці склали 80% слухачів шкіл медсестер. У роки війни на окупованих територіях діяли 12 підпільних обкомів, 246 горкома й райкома ЛК СМУ, були тисячі

комсомольських організацій і груп. Комсомольці склали 20% всіх партизан України. 8875 комсомольців-партизан нагороджено орденами й медалями, 22 особи отримали звання Героя СРСР.

По мірі визволення України від окупантів почалась відбудова шкіл. У лютому 1943 р. було видано постанову українського уряду „Про поновлення роботи шкіл у районах Української РСР, звільнених від фашистських окупантів”. На вересень 1944 р. на переважній більшості територій України відновились роботи шкіл, хоч і проходила вона у складних умовах розрухи, зростання кількості безпритульних дітей тощо.

Постановою уряду від 8 вересня 1943 р. прийом дітей до школи почав здійснюватися з 7-річного віку, вводилося роздільне навчання хлопчиків і дівчаток в загальноосвітніх школах (мало місце до 1954 р.). За роки війни з’явилися нові навчально-виховні заклади (школи робітничої і селянської молоді, суворівські і нахімовські військові училища), широкого розповсюдження набувають дитячі будинки для дітей-сиріт.

1944 року було видано низку постанов, за якими вводились: відмінена раніше 5-бальна система оцінювання успішності; обов’язкові випускні іспити, нагородження золотою і срібною медалями учнів-відмінників, які закінчували школу.

Після звільнення територій Галичини від німецьких завоювальників туди були надіслані учителі-добровольці, щоб підняти народну освіту, яка була повністю зруйнована. Це пояснювалося тим, що, з одного боку, в Західній Україні бракувало вчителів (загинули, ще воювали, емігрували, пішли в УПА), з іншої сторони, радянська влада хотіла швидкими темпами запровадити на цій території комуністичну ідеологію і завладіти душами галицької молоді. У школах використовувалися підручники шкіл Східної України, швидко зростали піонерські і комсомольські організації.

Відбудова післявоєнної України – час активізації діяльності піонерів на всій території УРСР: тимурівські загони, загони юних слідопитів, перші піонерські колгоспи, ланки, лісництва, дитячі наукові, творчі самодіяльні об’єднання.

Велику роботу було проведено й комсомольською організацією по залученню молоді до праці, відродження народного господарства республіки після ВВВ. Наприклад, у

1957р. за допомогою комсомольців у Донбасі збудовано 37 нових шахт.

Після війни розгорнулася активна робота з відновлення роботи школи на всіх територіях України. 1949 р. відбувся перехід до загальної обов'язкової семирічної освіти.

2. З 1956 р. створюється новий тип школи – школа-інтернат, куди приймалися діти одиноких матерів, інвалідів, сироти.

24 грудня 1958 р. було видано закон „Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР”. Цей закон визначав:

– перехід до обов'язкової 8-річної освіти для дітей віком від 7 до 15-16 років;

– організацію виробничого навчання і виробничої практики з метою поєднання навчання з продуктивною працею дітей (вся молодь віком 15-16 років повинна була долучатися до посильної суспільно-корисної праці);

– структуру основних типів шкіл:

а) школи робітничої і селянської молоді (вечірні і заочні середні загальноосвітні школи), де молодь, що працює, яка має 8 класів, отримує середню освіту і підвищує професійну кваліфікацію протягом 3-х років;

б) середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням (11-річні: 8 класів + 3 роки для отримання повної середньої освіти та професійної підготовки в одній із галузей народного господарства);

в) технікуми й інші середні спеціальні навчальні заклади, де на базі 8-річної освіти отримується загальна середня і середня спеціальна освіта.

З 1964 р. встановлювався 2-річний термін навчання в середній школі на базі 8 класу замість 3-річного. Школа ставала 10-річною. У 1966 р. до законодавства про школу було внесено часткові зміни. Зокрема, скасовано обов'язкову професійну підготовку в загальноосвітніх школах. Вона не витримала випробувань життєвою практикою і реальними потребами учнів. Неможливо було навчати певної професії учнів усього класу чи й школи в цілому. Адже інтереси, уподобання, здібності,

матеріальні умови кожного учня насправді визначали його професійний вибір.

Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР „Про заходи щодо подальшого вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи”, яку було прийнято в 1966 р., стосувалася запровадження у країні до 1970 р. загальної обов’язкової середньої освіти. У постанові визначено завдання щодо приведення змісту освіти у відповідність з тогочасним розвитком науки, техніки, культури і розробки нових навчальних планів та програм; створення навчальної матеріально-технічної бази підготовки кадрів. Визначено порядок організації диференційованого навчання – відкриття певної кількості шкіл і класів з поглибленим теоретичним і практичним вивченням у IX – X класах математики, фізики, хімії, біології, гуманітарних предметів тощо.

Для виконання згаданої постанови в школі запроваджується кабінетна системи навчання, вводяться розвивальні форми й методи: програмоване, проблемне навчання, дослідницький метод тощо.

Суттєво вплинув на практику роботи школи науковий доробок Григорія Костюка та його психологічної школи. Новий підхід до дитини як особистості, суб’єкта навчально-виховного процесу розвивав Василь Сухомлинський.

Для періоду 60 – 80-х років характерно, що усі важливі документи щодо розвитку державної освіти приймали спільно ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР. Зокрема, постанови „Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та дальший розвиток загальноосвітньої школи” (1972 р.), „Про подальше покращання навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці” (1977 р.). Так само партія передувала державному органу – Раді Міністрів – у інших освітянських постановах. Тобто напрям розвитку освіти в державі визначала єдина комуністична партія. До того ж завжди першою приймалась постанова на всесоюзному рівні, а наступними були ідентичні постанови керівних органів союзних республік. Централізація пронизувала усі сфери діяльності, зокрема й освіту.

Проте низка централізованих постанов вочевидь не змогла вирішити нагальні проблеми освіти. На початку 80-х років

постала потреба у реформі загальноосвітньої і професійної школи. 1984 р. було прийнято відповідну постанову ЦК КПРС і Верховної Ради СРСР. Один з розділів документа присвячено реформуванню дошкільного виховання. Мета реформи – подолати недоліки в системі освіти, у змісті й методах навчання і виховання шляхом вдосконалення навчальних планів і програм, поліпшення рівня викладання, посилення відповідальності учнів за якість навчання. Реформа передбачала перехід до навчання дітей з шестирічного віку, зменшення наповнюваності класів тощо. Втім через низку причин, зокрема й економічних, ці та інші заходи не змогли докорінно поліпшити ситуацію в галузі освіти.

Під впливом поступового переосмислення шляхів розвитку освіти в авторитарній державі зароджується незвичний для радянського суспільства напрям – педагогіка співробітництва. Її основна ідея – зробити дитину соратником, одноступенем учителів, вихователів, батьків у своєму вихованні, освіті, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, відповідальним за його результати. Особистість, дитина стає центром навчально-виховного процесу. Вчитель, вихователь переходить від педагогічних вимог до педагогіки відношень, дотримуючись гуманно-особистісного підходу до дитини, забезпечує єдність навчання і виховання.

Представниками розглянутого підходу в Україні були педагоги-новатори Микола Гудзик, Олександр Захарченко, Віктор Шаталов та ін. Виробляючи педагогіку співробітництва кожен з них ішов власним шляхом. Авторська школа гуманістичної спрямованості М. Гудзика ґрунтувалася на диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу, використанні ресурсу розвивального середовища. Індивідуалізація здійснювалася за трьома видами програм: базовою (за державними стандартами), програмами для обдарованих учнів, персональними програмами для окремих учнів.

У Сахновській школі, яку очолював О. Захарченко, забезпечувалось оздоровче та позитивно-емоційне суспільне середовище. Учні залучались до самоконтролю й оцінювання знань. За потребою вони отримували додаткові консультації. Клас поділяли на кілька підгруп, проводились нестандартні уроки. У

Сахновській школі були запроваджені додаткові соціальні й матеріальні стимули.

Автор технології інтенсивного навчання В. Шаталов реалізував принцип навчання без примусу. Він поєднував наочно-схематичне навчання з диференційованими навчальними завданнями різного рівня складності та обсягу. Учні складають конспекти за опорними сигналами, обирають такий обсяг завдань, який можуть виконати. Поступово вдосконалюючись, вони збільшують обсяг завдань, працюючи у своєму індивідуальному темпі. У навчальному процесі використовувалась ціла низка творчо-пошукових, практичних методів.

Педагогіка співробітництва зацікавлювала учнів навчальною діяльністю, а не лише її результатами, підвищувала інтерес до знань, привчала до власного вибору. Тобто виховувала новий тип людей, здатних до самостійного мислення, до прийняття власних рішень. У цьому їй не лише навчальне і виховне, а й соціальне значення.

3. Василь Сухомлинський (1918 – 1970) – педагог, засновник гуманістичної, новаторської педагогіки. Народився в с. Омельник (нині Кіровоградська обл.). З 1946 р. працював директором Павлівської середньої школи на Кіровоградщині. Автор багатьох книг з проблем навчання, трудового і морального виховання учнів: „Серце віддаю дітям”, „Народження громадянина”, „Павлівська середня школа”, „Сто порад учителеві”, „Батьківська педагогіка” та ін. Загалом йому належать 41 монографія, понад 600 наукових статей, які насичені мудрістю власного досвіду, новими думками та ідеями.

З позицій сьогодення очевидно, що В. Сухомлинський зміг піднятися до рівня світової філософської і педагогічної думки. Відштовхуючись від ідей великих мислителів-гуманістів минулого і джерел народного виховання, він сформулював педагогічну концепцію, яка має загальнолюдський характер, спирається на об'єктивні закони і закономірності, не пов'язані з кон'юнктурою та ідеологічними догмами, яких вимагав від нього час.

У центр виховного процесу В. Сухомлинський поставив особистість. Основою його концепції є повага і довіра до дитини,

визнання її унікальності та права на власний вибір. Він розумів, що лише одним вивченням моральних істин не можна розвивати відповідні якості дитини. Тому в системі виховання забезпечив органічну єдність моральних знань та моральної практики. Він уважав, що вирішити завдання морального виховання можна лише тоді, коли в учнів будуть сформовані елементарні звички моральної культури, які відображають ставлення до речей і через речі до людей, що сприяє створенню уявлень дитини про добро і зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість, щастя, гідність. Розкрив закономірності виховання моральних звичок, серед яких: переростання звичок у традиції, емоційна оцінка, переживання власних вчинків, взаємовідповідність морального принципу і вчинку, до якого вихователь спонукає вихованця.

Розробляючи систему гуманістичного виховання, показав велике значення й ефективність методу створення спеціальних педагогічних ситуацій, виховна сутність яких зумовлена конкретною практичною діяльністю вихованця у реальних життєвих умовах, коли необхідно зробити моральний вибір, виявити власні людські якості.

Проголосивши творення добра дитиною найважливішою ідеєю своєї педагогічної концепції, В. Сухомлинський багато в чому випередив своїх американських колег, які нині головним завданням школи вважають залучення учнів до таких цінностей, як Турбота, Повага, Довіра і Відповідальність, у яких вони бачать і цілі, й умови, й методи виховання. Розробив педагогічну технологію ідеї „школи самореалізації особистості” та впровадив у практику діяльності Павлівської школи. Головною метою виховання вважав всебічний розвиток особистості, який можна досягти залученням її до різних видів діяльності, постійним і планомірним формуванням пізнавальних здібностей. Обстоював необхідність розумового виховання дитини, потрібного не тільки для праці, а й для повноцінного духовного життя. Тому слід спонукати дитину до самостійної пізнавальної діяльності, самоосвіти, формуючи з малих літ допитливість, прагнення до навчання, яке має бути, за В. Сухомлинським, радісною працею. Його творчі знахідки щодо навчання: „школа під відкритим небом”, уроки мислення на природі, кімната думки, культ книги, свято казки тощо, апробовані в практичній діяльності Павлівської

школи, стали надбанням учительства.

Відстоював необхідність естетичного виховання природою, яку вважав невичерпним джерелом дитячої думки, а спостереження в природі — школою дитячого мислення. Завдання школи вбачав у тому, щоб почуття прекрасного, краса, створені за багатовікову історію, стали надбанням кожного людського серця, перетворилися на естетичну культуру особистості.

Виходячи з концепції вирішального значення виховуючого середовища в моральному розвитку дитини, вірив у можливість досягнення гармонії колективного й особистого, суспільного та індивідуального. Виховання гуманізму й людяності, потреби в служінні людям, на його думку, повинно стати одним із завдань діяльності школи і вчителя. Розвиваючи гуманістичну сутність педагогіки А. Макаренка, найголовнішим принципом життя колективу, що виховується, проголосив розвиток гуманістичних взаємин між дітьми, створення здорової духовної спільності разом з повагою до кожної особистості. Найголовніше в колективістському вихованні вбачав у взаємному духовному збагаченні дітей, турботі про кожного члена колективу. При цьому підкреслював: „Доброчливість, розумна доброта – ось що має бути атмосферою життя дитячого колективу...”.

„Школа, – писав В. Сухомлинський, – це насамперед учитель. Особистість учителя – наріжний камінь виховання”. До особи вчителя він ставив підвищені вимоги, вважаючи цю професію людинознавством. Серед напрямів професійно-педагогічної діяльності визначав, вважаючи їх пріоритетними: досконале знання свого предмета, глибоку любов до нього в поєднанні з любов’ю до дитини, вміння управляти її розумом і почуттями, спонукати до виявлення шляхетних почуттів; виховувати в дітях доброту, людяність, сердечність, доброзичливість, готовність прийти на допомогу, чутливість до всього живого і красивого; виховувати в юнаків шляхетність, чистоту морально-емоційних взаємин у сім’ї, ставлення до матері як до найдорожчої людини, почуття шанобливості перед красою дівчини; берегти й розвивати в дитини почуття людської гідності, оберігати її від поблажливості; систематично вивчати, досліджувати природний, анатомо-фізіологічний аспект психічних явищ, духовного світу дитини.

ТЕМА 10.

Основні концепції і програми соціального виховання особистості в зарубіжній педагогічній теорії ХХ століття.

1. Проблема впливу середовища на формування особистості у творчості Джона Дьюї.
2. Теорія „громадянського виховання” і „трудової школи” (Георг Кершенштейнер).
3. Теорія „вільного виховання” (Елена Кей, Марія Монтессорі).
4. „Експериментальна педагогіка” (Ернст Мейман, Вільгельм-Август Лай).
5. „Педагогіка особистості”.
6. Теорія нового виховання і „нових шкіл”.
7. Вальдорфська педагогіка (Рудольф Штейнер).

1. Кінець ХІХ – початок ХХ ст. відзначається вступом найбільших держав Західної Європи і США в таку стадію суспільно-економічних відносин, яка вимагала наукового і технічного переозброєння виробництва й удосконалення соціальних інститутів. У цих умовах стала більш очевидною невідповідність традиційної школи, практики виховання і навчання новим економічним і соціально-політичним вимогам розвинутих країн. Доба висувала в якості соціального замовлення школі формування працівника нового типу.

Бурхливий розвиток промислового виробництва вимагав не лише працівників високої кваліфікації, але й кваліфікованих інженерно-технічних кадрів, наділених новим типом особистісних якостей і, передусім, підприємливістю і діловитістю. Це, в свою чергу, спричинило особливу увагу до питань виховання, яке повинно здійснити підготовку молоді до активної участі в житті, до різних видів діяльності.

Проблеми впливу середовища на формування особистості знайшли своє відображення у творчості видатного американського філософа, педагога та соціолога Джона Дьюї (1859 – 1952). На його думку, школа повинна бути суспільством у мініатюрі, вона повинна надавати дітям максимальні можливості

для вироблення суспільного почуття співробітництва і навичок взаємодопомоги.

Д. Дьюї є засновником педагогіки прагматизму. Філософія прагматизму визнає істинним те, що дає користь. Прагматизм Дьюї пов'язаний з дією людини, яка має слугувати прогресу в його розвитку, в чому він вбачає найвищу і найзагальнішу мету виховання. Завдяки власній діяльності людина пізнає світ; саме діяльність людини є джерелом її знань, а тому сутність навчання лежить у реалізації основоположення „навчатись шляхом дії”. Знання, які ми здобуємо власною дією, допомагають нам розв'язувати нові проблеми; часто повторювані подібні ситуації й подібні розв'язки створюють навички, які полегшують наші дії. З цього випливає й важлива для навчання ознака: вміння використовувати попередній досвід у нових ситуаціях.

Метою освітнього процесу виступало вміння розв'язувати життєві завдання, оволодіння творчими навичками, збагачення досвіду, під яким розумілись безпосередньо знання і знання про способи дії, а також виховання смаку до самонавчання та самовдосконалення.

Соціально-педагогічні погляди Д. Дьюї висвітлені у працях „Школа і суспільство”, „Мое педагогічне кредо” тощо.

Д. Дьюї виступив із запереченням станової замкненості школи, за її загальну доступність. Дослідник хотів бачити таку школу, яка б сприяла зміцненню класового миру і злагоди в суспільстві.

Реалізація ідей Д. Дьюї на практиці здійснювалась у 1884 – 1916 рр. у різних школах. За його методикою проводилась робота в дослідній початковій школі при Чикагському університеті, організованій в 1896 р., де навчались діти з 4 до 13 років. Підставою для початку навчання у такому ранньому віці було твердження, що підвалини всього наступного шкільного життя закладаються в дошкільних закладах. Тому перші практичні досліди Д. Дьюї були пов'язані з роботою з маленькими дітьми, які з раннього віку привчались робити все самостійно, переважно в ігровій формі. Пізніше в школі акцент ставився на трудовій діяльності. 11 – 13-річні хлопчики та дівчатка ткали, шили, займались прядінням, тобто навчались „працювати”. Мислення при цьому повинно було „обслуговувати” досвід кожної дитини.

Воно ставало необхідним тільки при розв'язанні конкретних практичних завдань, і навчальна діяльність в таких умовах не вимагала додаткової активізації. Завдання школи полягало у підготовці учнів до самостійного розв'язування проблем, що виникають, виробленні вміння пристосовуватись до середовища.

Д. Дьюї – прихильник праці в школі не тільки тому, що вона готує дітей до технічних професій, але й тому, що визнає її за головний фактор у громадському житті. Він покладає на школу обов'язок виховувати дітей у кооперативному житті, за взаємною допомогою.

Д. Дьюї ігнорував необхідність систематичного вивчення навчальних предметів. Навчальний процес будувався у вигляді подання дітям окремих знань (в комплексі) для „обслуговування” вузькопрактичних і утилітарних цілей, що стояли перед ними.

У моральному вихованні Джон Дьюї вважав за головне допомогти учням виробити моральну поведінку, з будь-якої ситуації вилучати для себе найбільшу користь. Метою морального виховання вважає виховання людей, що вміють поставити власну соціальну енергію на службу соціальним інтересам.

2. На межі XIX – поч. XX ст. у Німеччині відбулися соціально-економічні зміни, які зумовили перетворення її з аграрно-індустріальної країни на міцну індустріальну державу. Ставши на шлях індустріального розвитку, вона увійшла до числа провідних країн, які боролися за панівне становище на світовому ринку та переділ уже розподіленого світу. Це зумовило постановку нових завдань і в галузі виховання та навчання. Чинна система виховання з її догматичними методами і відірваним від практичного застосування змістом навчального матеріалу не відповідала новим завданням, задовольняючи попит лише на просту, некваліфіковану працю.

Критикуючи існуючий стан освіти, представники німецької педагогіки вимагали реформ школи, висуваючи вимогу наблизити методи навчання до потреб життя, сприяти розвитку активності та самодіяльності учнів. Прихильники реформаторського руху вважали головною метою народної та середньої школи не збільшення обсягу знань, а розвиток

самодіяльності учнів, їх підготовку до самостійного засвоєння знань і набуття умінь.

Георг Кершенштейнер (1854 – 1932) – один з представників реформаторської педагогіки в Німеччині, який, спираючись на ідею трудової школи Й.-Г. Песталоцці, розвинув її на практиці, враховуючи особливості економічного й культурного розвитку Німеччини початку ХХ ст. Педагогічні погляди виклав у творах „Професійне виховання німецького юнацтва”, „Основна аксіома освітнього процесу”, „Державно-громадське виховання німецької молоді”, „Що таке трудова школа?” та ін.

Г. Кершенштейнер уважав, що основне завдання школи – „громадянське виховання”, тобто виховання людей, переконаних у необхідності беззаперечної слухняності існуючій державі. Корисний громадянин повинен прагнути і вміти слугувати державі, віддавати їй усе, що він має.

Школа, вважав дослідник, має озброїти професією і „надати професії морального характеру”, тобто досягти того, щоб „корисний громадянин” дивився на свою професію як на засіб служіння державі і в цьому вбачав мету свого життя. Школа повинна оволодіти душею дитини, „піймати її душу”, озброїти ремеслом або, принаймні, підготувати до опанування ним. І те, і те, на думку Г. Кершенштейнера, найлегше можна здійснити в трудовій діяльності. Тому народна школа повинна бути школою праці, трудовою школою.

Розглядаючи питання про те, як сучасна йому школа розв’язувала завдання “громадянського виховання” учнів, Г. Кершенштейнер дійшов висновку, що народна школа організована абсолютно незадовільно. Перш за все, з поля зору суспільства випадала молодь, яка після виходу із народної 7-річної школи піддавалася виховним впливам середовища, не контролювалася державою, виявлялася беззахисною перед аморальними політичними впливами. Г. Кершенштейнер наполягав на тому, щоб народна школа тримала молодь під ідейним впливом аж до вступу в армію, де й повинно завершуватись громадянське виховання.

Цінність шкільної освіти і виховання, на його думку, повинна полягати не в розширенні розумового колообігу, а швидше в послідовній підготовці до наполегливого,

добросовісного, ґрунтовного, ретельного виконання роботи, в постійному привчанні до безумовної покори і самовідданого виконання обов'язку, а також до неухильного підпорядкування авторитету при виконанні власних службових обов'язків. Саме до цього зводились мета і зміст громадянського виховання Г. Кершенштейнера. А оскільки виховання людини здійснюється, перш за все, в процесі повсякденної праці, то в умовах школи праця повинна відігравати провідну роль. У навчальних закладах, звичайно, зберігається навчання, оволодіння знаннями. Вміння добре писати, рахувати – також робота. Але для нової школи необхідно більше – різнобічна ручна праця, яка б стала джерелом розумового та іншого розвитку. Важливо, щоб праця була пов'язана з професією і домашньою роботою батьків, тоді сім'я стане продовженням школи і навпаки. В решті решт, школі праці потрібно потурбуватись про розуміння дитиною суспільного значення праці. Г. Кершенштейнер висловив думку, що „корисним громадянином” не може бути той, хто не працює на благо всієї держави, хто насолоджується суспільними благами, але не виконує в державі ніякої функції.

Г. Кершенштейнер своєрідно розумів сутність підготовки учнів народних шкіл до професійної фізичної праці. Завдання цих шкіл він убачав, головним чином, не в навчанні спеціальним прийомам роботи, не в ознайомленні її вихованців з виробничими процесами, механізмами і матеріалами, а перш за все, у привчанні до чесних методів праці, до все більшої старанності та в пробудженні справжньої радості від праці.

Педагогічна система Г. Кершенштейнера орієнтована на масову систему виховання. Звідси його ідеї про різні підходи до виховання та освіти дітей, залежно від майнового становища батьків, пільгові умови для продовження освіти.

Об'єктивно педагогіка Г. Кершенштейнера орієнтована на природовідповідність, має гуманну спрямованість, становить суттєвий внесок у теорію і практику трудового навчання і виховання, формування громадянських рис.

Характеризуючи розвиток педагогіки к. XIX – поч. XX ст. у зарубіжних державах, український педагог Г. Ващенко відзначав: „Відхід від основної лінії розвитку європейської педагогіки в бік практицизму, техніцизму, й матеріалізму ще більш помітний у

XIX ст., особливо з другої половини його, коли в суспільстві швидко ширяться матеріалізм і атеїзм”.

З цього погляду слід особливо відзначити німецького педагога Г. Кершенштайнера. За „вище благо”, за мету життя окремої людини він визнає державу. Кожен громадянин має служити їй по мірі здібностей. Держава потребує фахівців у різних галузях праці. Найбільше вона потребує фахівців фізичної праці: рільників, фабричних робітників тощо. Значно в меншій кількості потрібні державі працівники інтелектуальної праці. Цьому відповідає й розподіл природних здібностей серед населення. Більшість його має нахил і здібності до праці фізичної, меншість – до праці інтелектуальної. Відповідно до цього мусить бути побудована й система освіти й виховання. Масова школа має готувати фахівців фізичної праці. В ній центральне місце посідає ручна праця як практична підготовка до життя. Теоретичні знання даються в тій школі лише остільки, оскільки вони допомагають оволодіти фахом. Значно менша кількість шкіл має готувати своїх вихованців до інтелектуальних професій.

Реформаторські ідеї Г. Кершенштейнера істотно вплинули на розвиток педагогічної теорії та шкільної практики в Європі на початку XX ст., надавши значний імпульс для розвитку уявлень про громадянське виховання й роль професійної підготовки в житті кожного члена суспільства.

Зейдель Роберт (1850 – 1933) – швейцарський педагог, один з теоретиків трудової школи, завдання якої вбачав насамперед у вихованні в дітей навичок ремісничої та сільськогосподарської праці. Пропагував ідеї громадянського виховання, заснованого на загальнолюдській моралі. Вважав, що ідея трудової школи може здійснитися тоді, коли суспільство визнає працю основою всієї культури. У праці „Трудова школа як соціальна необхідність” намітив основні принципи побудови такої школи. Першу таку школу було організовано в 1882 р. і названо колективно-трудовою колонією, в якій використовувалось близько 20 різних видів виробничої праці. Кожен учень повинен був ґрунтовно вивчити одне з ремесел і мати уявлення про всі інші. Заняття працею вимагали знань, і тому супроводжувалися розумовими заняттями і художньо-мистецькою діяльністю.

3. Теорію „вільного виховання” як течію в педагогіці другої половини XIX – початку XX ст. характеризують індивідуалізм і категоричне заперечення суворої регламентації всіх сторін життя й поведінки дитини. Її ідеалом є вільний, необмежений розвиток сил і здібностей кожної дитини, повне розкриття індивідуума. Представники цього напрямку розвивали педагогічні погляди Ж.-Ж. Руссо про природне виховання.

Елена (Еллен) Кей (1849 – 1926) – шведська письменниця та феміністка (вважала материнство тяжкою працею і наголошувала на необхідності незалежно від чоловіка, держава повинна дбати про матерів та їх дітей. Ці ідеї вплинули на соціальне законодавство багатьох країн), завдяки якій теорія вільного виховання набула поширення в Європі. Гасло теорії – „йти від дитини”, тобто сприяти природному розвитку кожної дитини, її самовихованню, на протипагу формальним суворим методам традиційного виховання.

Е. Кей категорично заперечує сучасну їй шкільну систему за лицемірство, пихатість та негативне ставлення до дітей, за ігнорування фізіологічних та психологічних особливостей дитячого віку, незнання їх „істинної природи”. Вона вперше поставила особистість дитини у центр педагогічного процесу. Посилаючись на афоризм Гете „Щастя – у розвитку наших здібностей”, Е. Кей вимагає надати дітям право на самостійність і вільний вибір теми занять. Роль учителя в системі, яку вона пропонувала, зводиться до спостереження за поведінкою дитини і наданні у необхідні моменти слухних порад. У дітях заохочується вдумливе „самоспостереження”, будь-який примус повністю вилучено. Об’єм матеріалу, необхідного для засвоєння зведено до мінімуму. Школа повинна пропонувати, але не нав’язувати себе у ролі вихователя. Особливого значення Е. Кей надавала домашньому, материнському вихованню, тому дитячі садки та інші дошкільні навчально-виховні заклади вона мріяла ліквідувати.

Е. Кей була впевнена, що у дитини є органічний потяг до творчості, до мистецтва, в якому письменниця вбачала не лише естетичний бік, але і моральну силу. Вона вважала, що суспільство зміниться під впливом сили мистецтва, і ключова роль у цьому процесі належить вихованню „нової людини”.

Письменниця у творах згадує практику Спарти і теорію соціал-дарвінізму, коли з метою „формування нового і вищого людського роду” пропонує підбирати здорові подружні пари. Християнське милосердя до слабких і хворих дітей Е. Кей трактує як жорстокість, яка прирікає їх на страждання. Гуманніше по відношенню до таких дітей і корисніше для суспільства було б безболісно умертвляти їх під наглядом лікаря, вважала вона.

Марія Монтессорі (1870 – 1952) – італійський педагог, лікар, автор методики виховання дітей у дошкільних закладах („будинках дитини”) і початкових школах. У цілому її педагогіка виходить з принципу природовідповідності та ідеї вільного виховання.

М. Монтессорі закінчила Римський університет і була першою в Італії жінкою, яка отримала ступінь доктора медичних наук, звання професора антропології й гігієни. У 1898 – 1900 рр. працювала в дитячій психіатричній клініці для недорозвинених дітей і пізніше перенесла розроблені там методи в практику виховання нормальних дітей. У 1907 р. відродила в Римі „Будинок дитини”. Брала участь у підготовці вчителів-фахівців для роботи з розумово відсталими дітьми, створювала школи за своєю системою.

У творах „Метод наукової педагогіки, що застосовується до виховання у „будинках дітей”, „Самовиховання і самонавчання в початковій школі”, „Будинок дитини. Метод наукової педагогіки” та ін. М. Монтессорі пропагувала ідеї „вільного виховання”. Виходячи з положення про те, що дитина, як активна істота, за своєю природою здатна до самостійного, спонтанного розвитку, дослідниця головне завдання у вихованні дітей вбачала у створенні такого оточення, яке б давало їм тільки поживу для самовиховання.

Основою педагогіки „вільного виховання” М. Монтессорі вважала свободу як засіб „самовиховання і самонавчання” дітей; спостереження за „чуттєвим” періодом раннього дитинства; педагогічний експеримент. Школа, на її думку, має бути лабораторією, де вивчається психічна діяльність дитини.

Справедливо критикуючи віджилі, схоластичні методи викладання в школі, М. Монтессорі підтримувала ідею про

недопустимість насилля над дитиною, вимагала поваги до особистості вихованців і в результаті прийшла до заперечення активної виховуючої ролі педагога. Вихователь, на думку дослідниці, повинен тільки створювати для дітей таке оточення, з якого вони могли б якомога більше використовувати матеріалу для свого розвитку; він має приходити на допомогу дітям, розвиваючи і змінюючи їх різними вправами, даючи дітям нову мову.

У питаннях морального виховання М. Монтесорі дотримувалась принципу свободи. Кожна дитина може робити все, що захоче, щоб тільки не порушувати свободу і добробут товаришів. Дослідниця соціалізує виховання, об'єднуючи дітей у невеличкі гуртки (10 – 12 дітей), викликає в них почуття взаємної симпатії, взаємодопомоги й особистої самостійності.

Заслугою М. Монтесорі стало те, що вона вперше запровадила в практику роботи дошкільних закладів і шкіл систематичні (щомісячні) антропологічні вимірювання.

Виховна система М. Монтесорі знайшла прибічників серед фашистів. Причина – вихователь ніби делегує свої силові повноваження більш могутньому соратникові – суспільству (державі). „Особливість методу Монтесорі, – писав міністр освіти Італії у листі до Б. Муссоліні, – полягає у тому, що він бере собі на службу діяльність, в якій хотіла б вправлятися кожна дитина. Тим самим формується школа, де немає місця впертим, мрійникам, лінивим, порушникам дисципліни та розбишакам. Напроти, це майстерня для активних дітей, що знаходять у власній діяльності дисципліну та радість праці. Тим самим формують власну особистість, яка досягає вищої цінності, і слугують справі соціального співіснування, продуктивності, справі розуміння величі і сили нашого народу... Чого ж іншого може хотіти від них фашизм?”

А сама М. Монтесорі у листі до Б. Муссоліні пише „Цей метод, відповідає тим принципам і тому глибокому вченню, яке Ви, Ваша Світлість, висунули і посилили з метою укріпити наш народ і надати величі нашій вічній Батьківщині”.

4. „Експериментальна педагогіка” – одна із течій педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст., яка зумовлена виникненням у деяких

європейських країнах (Німеччині, Англії, Франції тощо) спеціальних центрів психологічних і педагогічних досліджень. Намагалася власні положення обґрунтувати даними емпіричних спостережень і спеціально поставленого експерименту. Основними методами дослідження були тривалі спостереження педагогічного процесу, експеримент, вивчення дитячих праць, анкетування, тести, бесіди, статистичні дані, збирання та аналіз різноманітних фактів. У центр уваги ставилося не навчання дитини, а вивчення безпосередньо її.

Заслугою „експериментальної педагогіки”, яка потребувала всебічного дослідження дитини, були точність і визначеність результатів досліджень, поданих у числах чи мірах, з’ясування закономірностей фізичного розвитку дитини, дослідження відчуттів, сприймань, уваги, пам’яті тощо.

Засновник „експериментальної педагогіки” Ернст Мейман (1862 – 1915) – німецький педагог, психолог. Пояснював виникнення цієї течії в педагогіці необхідністю наукового обґрунтування процесу навчання і виховання. Автор тритомної праці „Лекції з експериментальної педагогіки”. Вважав педагогіку експериментальною наукою, цариною діяльності якої є дослідження: фізичного й психічного розвитку дитини, її мислення, сприймання, відчуття тощо; навчально-виховного процесу школи; індивідуальних особливостей учнів, їх інтелектуальних здібностей, обдаровань; дослідження праці вчителя. Намагався синтезувати різні психологічні концепції розвитку дитини, її здібностей, успішності навчання тощо й покласти їх в основу теорії та практики виховання.

Експериментальна педагогіка Е. Меймана вимагала зміни акцентів від вихователя до вихованця та пристосування навчання й виховання відповідно до природи дитини. Якщо частина реформаторського руху в дослідженні дитини використовувала лише інтуїтивне спостереження, то експериментальна педагогіка Е. Меймана вимагала його наукового вивчення й обґрунтування. Такі тенденції диктувались насамперед дослідженнями в галузі медицини (педіатрією) та шкільної гігієни, у зв’язку з чим і виникли перші експериментально-педагогічні дослідження.

Протягом 1900 – 1915 рр. учений реалізовував науково-педагогічну діяльність у багатьох напрямках: науково-

дослідному, педагогічно-викладацькому, організаторсько-управлінському, громадському, творчо-літературному. У цей період експериментальна педагогіка в Німеччині переживає піднесення, створюється велика кількість закладів та науково-педагогічних періодичних видань, спрямованих на експериментально-педагогічне вивчення дитини, здійснюються чисельні розвідки в цьому напрямку. Вищезазначений період тісно пов'язаний з науково-дослідною та викладацькою діяльністю Е. Меймана в Швейцарії (Цюріх) і в багатьох містах Німеччини (Кенігсберг, Мюнстер, Галле, Лейпциг, Гамбург).

Інститут експериментальної педагогіки та психології спілки вчителів Лейпцига, у створенні й роботі якого Е. Мейман брав активну участь, вважається першим такого роду в Німеччині. Інститут став зразком для інших фондаций у Німеччині й за кордоном, а його робота – предметом зацікавленості вчителів та дослідників. Визначною подією було заснування Інституту юнацтвознавства в Гамбурзі, що відбулось під керівництвом Е. Меймана та за ініціативи локальної групи Спілки за шкільну реформу Гамбургу в 1913 р. Цей заклад мав за мету централізувати, об'єднати й організувати роботу в галузі юнацтвознавства. Е. Мейман систематично опікувався, проявляв великий інтерес, організовував і спрямовував роботу педагогічних спілок, об'єднань учителів, різних товариств за шкільну реформу, які пропагували ідеї експериментальної педагогіки як в Німеччині, так і в інших країнах.

Завдяки діяльності Е. Меймана в Німеччині педагогіка виділилась в окрему самостійну галузь науки, було розпочато формування науково-експериментальної бази педагогіки з урахуванням досягнень інших природничих і суспільних наук, запроваджувалось викладання педагогіки в університетах Німеччини та Європи, здійснювалась професійна підготовка та підвищення кваліфікації вчителів шкіл. Е. Мейман наголошував на значенні освіти для культурного, економічного й духовного розвитку суспільства; важливою постаттю навчально-виховного процесу вважав особистість учителя і вихователя, в центр цього процесу ставив особистість дитини, її індивідуальність.

Працюючи 10 років видавцем „Журналу експериментальної педагогіки” („Zeitschrift for experimentelle Pedagogik”) (1905 –

1915 pp.), Е. Мейман з прогресивних наукових позицій розглядав, висвітлював, трактував новаторські дослідження в галузі експериментальної педагогіки як емпіричної основи педагогічної науки.

Експериментальну педагогіку Е. Меймана було спрямовано на визначення оптимальних для того часу засобів освіти та виховання дітей. Для цього необхідно було аналізувати навчально-виховні ситуації відповідно до законів фізичного та психічного життя дитини. Знаючи і використовуючи ці закони, як справедливо вважав Е. Мейман, експериментальна педагогіка, може розробити такі методи навчально-виховного процесу, що забезпечать його ефективність. Тому головною умовою розвитку педагогіки як самостійної науки вважалось вивчення законів фізичного і психічного розвитку дитини з урахуванням відомостей з анатомії, фізіології, педіатрії, антропології, психології, етики, естетики тощо, застосування їх при розробці змісту, форм і методів навчально-виховного процесу і таким чином поліпшення якості шкільної практики.

Експериментальна педагогіка, за Е. Мейманом, є галуззю педагогічної науки, що досліджує конкретні педагогічні явища, навчально-виховні ситуації під кутом зору: поведінки і навчальної діяльності дитини, діяльності вчителя, методології та способів організації шкільної справи, навчальних засобів.

Учений визначає основні чотири групи наукових методів: експериментально-психологічні методи; збір і обробка результатів праці дитини (малюнки, твори тощо); організація безпосереднього спостереження за дитиною (анкетування, статистика, щоденник, інформаційні довідки для вихователів); статистичне дослідження факторів зовнішнього впливу на виховання, наслідків, що слідує за ним у шкільній роботі та інші проблеми.

Робота з експериментальної педагогіки проводилась за допомогою двох основних напрямів: дослідження здійснювалось у спеціально обладнаних лабораторіях за допомогою складних і точних інструментів та приладів, як правило, над обмеженою кількістю осіб; в експериментальних навчальних закладах в умовах, наближених до традиційних занять, експеримент здійснювався водночас над відносно великою кількістю учнів.

Виховання, на думку Е. Меймана, виконує наступні функції:

- визначає цілі розвитку, спрямовуючи його таким чином у певному напрямі;
- прагне „розвивати вихованця на зразок певного людського ідеалу” (формальна сторона);
- воліє „передати певні знання” (матеріальна сторона).

За Е. Мейманом, навчання й виховання повинні керуватись принципами цілевідповідності, культуровідповідності та природовідповідності, наочності, індивідуалізації навчально-виховного процесу, свідомості й активності навчання, принципом зв'язку навчання з життям та спрямувати власну діяльність на використання даних досліджень на практиці.

Вільгельм-Август Лай (1862 – 1926) – німецький педагог, теоретик експериментальної педагогіки. Словесному навчанню, яке панувало у XIX ст., протиставив свою так звану педагогіку дії. Розробив систему навчання („ілюстративна школа”), яка передбачає активну працю дітей з ілюстрування набутих знань. Автор книги „Школа дії. Реформа школи відповідно вимогам природи і культури”, в якій В. А. Лай писав про те, що його школа дії ставить собі за мету створити для дитини простір, де б вона жила і всебічно реагувала на світ, що її оточує; така школа повинна бути для дитини спілкою, що моделює природне і соціальне середовище, спонукає учня узгоджувати свої дії із законами природи і волею співтовариства та людей, які його оточують.

Вихідним пунктом і способом реалізації педагогіки дії виступали для В. А. Лая не книги і пояснення вчителя, не тільки інтерес, воля, праця або щось подібне, а, як писав він сам, лише повне життя дитини з її гармонійною різноманітністю реакцій. В основі навчання повинна лежати послідовність таких дій як сприйняття, розумова переробка сприйнятого, зовнішнє вираження уявлень, що склались, при допомозі малюнка, опису, драматизації та інших засобів. Пропонував завершувати вивчення навчального матеріалу такими заняттями, як ліплення, виготовлення макетів і моделей, проведення дослідів, догляд за рослинами і тваринами, розв'язування практичних задач з

математики, драматургія, співи, музика, танці тощо. Виконання ілюстративних робіт сприяло творчому ставленню дітей до навчання, кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, розвитку уяви й моторики.

В.А. Лай запропонував розрізнити і розмежовувати поняття „школа праці” або „трудова школа” і „школа дії”, показавши, що ці поняття хоч і мають спільні риси, але не співпадають. Під „трудовою школою” розуміли виробничу працю, а під „школою дії” – різнобічну діяльність, куди входить як складова частина і виробнича праця. Був прихильником виховання в дітей „німецького духу” й релігійності. Його теорія відіграла позитивну роль у боротьбі з вербалізмом у навчанні, застосовувалась у багатьох країнах, зокрема й в Україні.

5. „Педагогіка особистості” – течія в німецькій педагогіці, яка виникла наприкінці XIX ст. Важливим завданням виховання вважала формування особистості на основі високорозвиненої розумової самостійності. Тому особливого значення надавала навчанню дітей найбільш раціональних методів розумової праці. Значною заслугою її прихильників було детальне опрацювання методики навчання дітей прийомам розумової праці, вмінню спостерігати, вести бесіду, переказувати зміст прочитаного, самостійно готувати доповіді тощо. У навчальному процесі, організованому в дусі педагогіки особистості, центр уваги переносився з діяльності вчителя на діяльність учня при збереженні провідної ролі вчителя.

Засновник „педагогіки особистості” – німецький педагог Гуго Гаудіґа (1860 – 1923) – особистість розумів як результат взаємовпливів вродженої індивідуальності й культурного середовища. У книзі „Дидактика ересі” виклав власні педагогічні погляди, визначивши мету загальної освіти – розвиток самостійності мислення. Вирішальним принципом дидактики вважав самодіяльність і активність учнів на противагу чітко спланованому вчителем уроку. Його учні на уроках опановували різними прийомами навчальної праці й її планування, методами освіти та самоосвіти. Г. Гаудіґа вважав, що метою виховання і самовиховання може бути лише вільна особистість, яка формується за допомогою власної праці, що оволодіває

культурою. Школа має уникати вузького інтелектуалізму і практицизму, орієнтуватися на широкі інтереси особистості, що формується.

Генріх Шаррельман (1871 – 1940) – німецький педагог-реформатор, один з представників „педагогіки особистості”. Основними засадами власної концепції проголошував свободу „як єдину мету виховання”, „вільну методику” і „вільний зміст” навчально-виховної роботи, заперечення систематичності навчання і будь-яких наперед установлених методичних форм. На його думку, навчати дітей треба тільки „при нагоді”, спираючись на вільну творчість, інтерес і безпосередній досвід дитини.

Г. Шаррельман наголошував на необхідності розвитку творчих сил дитини, художньо-естетичних почуттів і смаків, створення умов для вияву дитячої фантазії. Школа повинна забезпечити самостійний розвиток дітей через їхню фізичну працю („ручну діяльність”), підвести до вирішення „душевних питань”, вироблення у дітей радісного світосприймання, тобто бути трудовим співтовариством для дітей, які під керівництвом учителя прагнуть досягти самостійно поставленої мети.

6. Нове виховання – міжнародний педагогічний рух за оновлення школи й виховання, за побудову навчально-виховної роботи, виходячи з інтересів дитини. Виник на межі XIX – XX ст. Його ідеї реалізовували в школах інтернатного типу, де проголошувалася відмова від зубріння, формалізму і схоластики. В основу було покладено принцип органічного поєднання навчання з продуктивною працею учнів. Велика увага приділялася фізичному й естетичному вихованню, дитячому самоврядуванню.

Адольф Ферр’єр (1879 – 1960) – швейцарський педагог, очолював Міжнародне об’єднання прихильників „нових шкіл” (1912 р.), яке сформулювало загальні організаційні й дидактичні положення нових шкіл (30 характерних для них ознак). Найважливіші з них: спільне виховання хлопчиків і дівчаток, інтернатний характер школи, об’єднання дітей у невеликі групи (10–12 осіб), широке використання фізичної праці, прогулянок, далеких екскурсій; побудова навчального процесу згідно з віковими та індивідуальними особливостями дітей; поєднання

колективної та індивідуальної роботи в навчанні; спрямування змісту навчання на розвиток розумових здібностей, здатність застосовувати здобуті знання на практиці; надання переваги методам навчання, які збуджують інтерес до науки, розвивають мислення; забезпечення висококваліфікованими педагогічними кадрами; влаштування шкіл у сільській місцевості тощо. „Новими школами” було вирішено вважати лише ті навчально-виховні заклади, які було розміщено на лоні природи, а навчання в них спиралося на досвід дітей, де використовували ручну працю, панувало самоврядування вихованців.

„Стаючи на коліна перед найменшими, щоб попідкнутися про їх тіло і душу, ми слугуємо всьому людству, ми слугуємо Богу в людині!”

Сесіл Редді (1858 – 1932) – англійський педагог, який заснував одну з перших таких шкіл в Аббатсгольмі (1889, Англія). Його інтернат розташовувався в селі, де молодь перебувала у природних умовах і могла вільно фізично розвиватися. Учнів було поділено за віковими групами на чотири дворічні класи; програма занять визначалася на день і крім навчання охоплювала всі інші заняття: порядкування кімнати і речей, ручну працю, працю в полі, городі, пору відпочинків, спорт, забави, музику, концерти тощо. Метою виховання був всебічний індивідуальний розвиток дитини. Методи навчання послуговувалися експериментом; предметом навчання були важливі для життя справи й пізнання сучасної культури. С. Редді виступав за органічне поєднання природничонаукової освіти з гуманітарною. Проте відгуку в суспільстві школа не знайшла.

Селестен Френе (1896 – 1966) – французький педагог, один із засновників Міжнародного об’єднання прихильників „нових шкіл”. Модель нової школи, створена ним під час теоретичних і практичних пошуків, поєднувала різні за функціями елементи: шкільну типографію, шкільний кооператив, „вільні тексти”, робочу бібліотеку тощо. Обов’язковим чинником функціонування моделі нової школи була радісна, ділова атмосфера. У першій половині дня одна група учнів самостійно навчалася, звертаючись, якщо необхідно, за допомогою до вчителя, інші діти групами чергували на кухні, працювали на городі або в майстернях. До обіду підбивали підсумки,

обговорювали «вільні тексти», повідомлення, проводили консультації. У другій половині дня вихованці займалися спортом, гралися, працювали в майстернях. Увечері в присутності всієї школи С. Френе підсумовував зроблене за день. Кожний учень і кожний клас мали свої програми на день, тиждень, місяць. Для виконання групового завдання діти самостійно обирали собі товаришів, не рідше одного разу на три тижні вони звітували.

Основним принципом створеної ним нової школи було здійснення навчання через самодіяльність учнів, головною формою якої є вільний виклад (усний, а потім письмовий) ними власних вражень і думок (так званий вільний текст). Іншими видами діяльності дітей, за допомогою яких здійснюють навчання, вважав шкільні конференції, образотворче мистецтво тощо.

Жан-Овід Декролі (1871 – 1932) – бельгійський педагог, лікар і психолог, прихильник „нового виховання”. У 1901 р. відкрив поблизу Брюсселя Інститут для дефективних дітей, в якому розробляв нові методи навчання й виховання, найвідомішим серед яких був „метод Декролі”, який виходить з „центрів інтересів” дитини, користується популярністю в країнах Західної Європи й досі. Він уважав, що педагогічна діяльність повинна сприяти усвідомленню дитиною самої себе, пізнанню середовища існування, де їй належить реалізувати свої ідеали, цілі.

Герман Літц (1868 – 1919) – німецький педагог, який був проти догматичного навчання й пригнічення особистості дітей. На створення шкіл нового типу німецького педагога надихнула діяльність Сесіла Редді, який відкрив свій навчальний заклад у 1896 р. в Аббатсгольмі в Англії. Протягом короткого часу Г. Літц заснував в Німеччині три сільсько-виховні будинки: у 1898 р. – в Ільзенбурзі (Гарц), 1901 р. – у Гаубінді (Тюрінгія) та у 1904 р. – у Біберштайні (Рона). У 1914 р. він також відкрив сільський дитячий будинок в Гарці. В цілому за двадцять років його діяльності існувало шість таких будинків, де виховувалось близько 400 учнів та учениць: Гаубінда в Тюрінгії, замок Біберштайн в Роні, замок Гебезее в Ерфурті, замок Етерсбург у Веймарі, замок Бухенау в Берсфельді і Віккенштетдський

сільський дитячий будинок в Гарці. Пізніше ще було засновано будинок в Шпікереог і в Хоенверді / Фульдї, при цьому останній був навчальним закладом для дівчат. Особистісні та ділові протиріччя між Літцем і деякими його співпрацівниками призвели до розколу і заснування інших сільсько-виховних будинків. Вінекен та Гехеб заснували у 1906 р. „Вільну шкільну громаду” у Віккерсдорфі при Заафельді, пізніше Гехеб створив у 1910 р. в Обербасі Оденвальдську школу. Марсель у 1907 р. відкрив навчальний заклад в Бішофштайні, Крамер – у 1910 р. у Золлізі при Хольцмінді та Вундер при Мельсунзі в Валькенмюлле, а також – сільсько-виховний будинок Міхельбаха у Шваблїх-Халлі.

У праці Г. Літц спирався на ідею спільного виховання хлопчиків і дівчат, починаючи з десятирічного віку. Зокрема створювались будинки для різних вікових груп. Так, у Гебезе навчалися найменші діти до третього класу гімназії, в Бухенау – від 2 класу до 5, в Етерсбурзі – від 1 до 5 класу, у Гаубінді – від 4 до 6 класу, у Біберштайні найстарші – від 7 до 9 класу гімназії, які закінчували навчання іспитом на атестат зрілості. Відокремлення певних вікових груп повинно було гарантувати розвиток дитини відповідно до вікових особливостей, а також запобігати використанню маленькими гімназистами шкідливих звичок і традицій старших товаришів.

Особливий акцент Г. Літц робив на національному вихованні і називав власні заклади „німецькими національними школами”. На думку педагога-новатора, „виховуватися повинні такі завдатки, щоб діти були здорові тілом, характером, волею, розумом, і з тією метою, що вони зможуть колись прислужитися з успіхом нації і імперії”.

Основна увага приділялася морально-цивільному вихованню, а в навчальних програмах значне місце займали питання національної історії, літератури, мистецтва.

Виховні будинки Г. Літца створювались в сільській місцевості, що було своєрідним ідеалом, в якому Літц та його прибічники ховали юнаків від „вад міста”. Також було запроваджено виховання та навчання дітей в так званих „родинах” – наприклад, 8 учнів і один вчитель в якості „батька

родини”, – які відігравали важливу роль у навчальному процесі і проведенні вільного часу.

Як вже зазначалося, схожу школу заснували 1 вересня 1906 р. Густав Вінекен та Пауль Гехеб біля Заафельде. Вона отримала назву „Вільної шкільної громади Віккерсдорф” і була зовні дуже схожа на „будинок” Г. Літца. Для Г. Вінекена, який раніше працював протягом 6 років разом з Г. Літцем у Гаубінді та Ільзенбурзі, усамітненість будинку була також дуже важливим чинником. Він намагався гарантувати учням „сферу духовної самостійності”, яка була необхідна для розвитку молоді. Молодь для нього була майбутнім, саме в ній Г. Вінекен бачив надію на загальні зміни у суспільстві. Цим він дуже відрізнявся від Літца, який в своєму сільсько-виховному будинку не бачив нового початку через те, що його виховання свідомо орієнтувалося на здобуття цінностей і уявлень, які були широко розповсюдженими. Звичайно Г. Вінекен спирався на практичне виховання Г. Літца з його частково національним акцентом, з вихованням у „родинах” і на роботі в майстернях. Але педагог-новатор говорив про необхідність суспільного виховання, де не буде різниці між різними расами та віросповіданням. Релігії Г. Вінекен відводив підпорядковане місце. Молодь, в його розумінні, повинна мати свідоме „розуміння духовної стійкості і поглядів, які вказують на нове у сучасності і дають змогу орієнтуватися в майбутньому”.

У „Вільній шкільній громаді Віккерсдорф” було впроваджено навчання через дружбу (товариство). До товариств належало 12 учнів обох статей та вчителів. У ці групи, які об’єднували дітей різного віку, було закладено важливий принцип справжньої дружби. Спільна робота на підприємствах шкільної спільноти, в майстернях та спільний вільний час дійсно сприяли зміцненню маленького колективу. Нові відносини між учнем та вчителем підштовхнули Вінекена до необхідності створення серед учнів самоврядування. Кожен учень мав право голосу і був рівним у власних правах як зі всією спільнотою, так і з вчителем. Окрім того, серед учнів старших класів (з 6 по 9 клас) створювався учнівський комітет. Він збирався щотижнево і розглядав заяви дирекції, вчителів та шкільної общини. Комітет не мав законотворчих повноважень, але діяв як представницький

учнівський орган. Г. Вінекен уважав, що, будуючи освітні процеси саме таким чином, можна зробити учня не тільки об'єктом виховання, а й – суб'єктом. Із впровадженням цих засобів створювались умови, що сприяли формуванню позитивних моральних якостей особистості, молоді надавалося право обирати ті чи інші форми та види діяльності, а найголовнішим, що формувало активну особистість, було право голосу на шкільних зборах. Розпорядок дня в сільсько-виховних будинках і Г. Літца, і Г. Вінекена був дуже схожий. Учні прокидалися, після цього вмивалися та виконували ранкову гімнастику, потім відбувався сніданок, а час до обіду, зазвичай, займали навчальні заняття. У сільсько-виховному будинку Г. Літца викладання велося згідно з навчальним планом відкритої школи, який був пристосований до виховної мети будинку, як до школи праці. Якщо пора року та предмети, що викладалися, дозволяли, то навчання можна було проводити на природі, в сільській ідилії. Г. Літц уважав дуже важливими заняття „спільної праці”. Будинок, до якого відносились поля, сади, стайні й різні майстерні для занять столярів, чоботарів, кравців, палітурників, слюсарів, мав можливість навчати учнів на власних підприємствах. Г. Літц наполягав на поєднанні духовного і тілесного виховання, яке було пов'язано з культурною, ремісничою та сільськогосподарською працею. Учні в сільсько-виховних будинках обов'язково складали іспит на звання підмайстра.

Праця на полях, у садах, на стайнях та в лісі, в різноманітних майстернях була складовим компонентом педагогіки, що практикувалася в сільсько-виховних будинках; вона застосовувалась для того, щоб розвивати можливості кожного учня, також уважалось, що спільна праця сприяє формуванню почуття національної єдності. Під час таких занять, на думку Г. Літца, кожен учень ставав вільним, міг проявити старанність, зрозуміти те, що залишалось сумнівним. Але треба зазначити, що соціальне походження учнів літцевських будинків накладало свій відбиток: робота на користь інтернату була обов'язковою для всіх, але виховання орієнтувалося не на придбання навичок та вмінь і використання їх у подальшому житті, а більше на виховання релігійних і моральних якостей. У

„Вільній громаді Віккерсдорф” також застосовувалось використання праці. Зранку $\frac{3}{4}$ години після першого уроку відводились для практичних занять і прибирання у кімнатах будинку. А ввечері всі учні дві години займалися в майстернях (у столярні, у палітурні й слюсарні) чи працювали на полях та у садибах, що відносилися до шкільної громади. На рівні з фізичними вправами стояло і культурне виховання. У всіх будинках була розповсюдженою гра на музичних інструментах, існували заняття з образотворчого мистецтва, ставилися театральні вистави.

Роже Кузіне (1881 – 1973) – французький педагог, теоретик нового виховання. Відомий як творець і пропагандист методу „вільної групової праці”, за яким учні утворюють невеликі групи (від 2 до 5 осіб) і за власним бажанням вибирають різні види навчальних занять. Роль учителя зводиться лише до спостереження й перевірки кінцевого результату. Метод Кузіне порушує принцип систематичності навчання й призводить до однобічного розвитку учнів, проте деякі його елементи і тепер застосовують у французькій початковій школі.

7. Вальдорфська педагогіка – одна з моделей альтернативної вільної школи, є сукупністю методів і прийомів виховання й навчання, яка ґрунтується на антропософській інтерпретації розвитку людини як цілісної взаємодії тілесних, душевних і духовних факторів. Методологічні й дидактико-методичні основи вальдорфської педагогіки, розроблені німецьким філософом Рудольфом Штейнером (Штайнером) (1861 – 1925) є підваленою роботи відповідних шкіл, перша з яких була відкрита в Штутгарті (1919 р.).

Р. Штейнер уважав, що людина як істота духовна, має, крім фізичного тіла, ще й душу. Розвитку „духу” і „душі” дитини він надавав особливого значення. Розкрити здібності душі дитини, сприяти прояву її духу в житті – завдання глобальні і потребують великої самовідданості педагогів. Дитина приходить на Землю з визначеною місією. Визволити душу дитини, дати здійснитися цій місії – основне завдання школи. „Приймай дитину з благоговінням, виховуй її з любов’ю, випускай вільною” – писав Р. Штейнер.

Вальдорфські школи, метою яких є глибинне вивчення природи дитини, розвиток її прихованих здібностей шляхом поєднання з навколишнім світом, дають повну середню освіту (12 років навчання; для вступників до університетів є 13-й – абітурієнтський клас). При організації навчально-виховного процесу вчителі виходять з ритмічності життя дитини (кожний з ритмічних відрізків висуває специфічні вимоги). Характерним для навчання є періодичність викладання предметів (наприклад, математика щодня протягом 3 – 5 тижнів, потім викладають інший предмет); вивчення живопису, скульптури; драматургія, ліплення, гра на музичних інструментах; залучення до ткацтва, обробки металів, опрацювання книг, ковальської справи. Особливим видом художніх занять є евритмія – адекватне відображення музики засобами рухів, пластики.

Головною дійовою особою в школах виступає класний учитель, обов'язком якого є організація майже всієї навчально-виховної роботи з учнями протягом перших восьми років навчання. Він опрацьовує зміст і навчає основних загальноосвітніх предметів; створює і підтримує в інтересах виховання тісну взаємодію між учнями й учителями, між школою й батьками.

Наприкінці навчального року класний учитель складає загальну психолого-педагогічну характеристику кожного учня. Вальдорфські установи автономні й не мають керівних інстанцій, керуються педагогічною радою (посада директора відсутня). Останнім часом ідеї „вальдорфської педагогіки” реалізуються в школах та дитячих садках різних міст України.

Тема 11.

Українська національна система соціально-виховної роботи після проголошення Акту незалежності.

1. Еволюція національного соціального виховання в період перебудови та перше десятиріччя незалежності. Реформування системи освіти в незалежній Україні.

2. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004 – 2013 рр).

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.

1. З приходом до влади М. Горбачова у 1985 р. розпочалася кампанія перебудови через декларування демократичного стилю керівництва, гласності й плюралізму думок.

Чорнобильська трагедія 26 квітня 1986 р. перед усім світом оголила нікчемність тоталітаризму. В Україні піднялася хвиля боротьби за право бути господарем на рідній землі та відродження українства.

У червні 1986 р. українські письменники, зокрема Олесь Гончар, Іван Драч, Дмитро Павличко і Сергій Пlachинда, публічно виступили проти витіснення української мови зі шкіл республіки. До уваги було взято той разючий факт, що в Києві, наприклад, на той час із 300 тис. учнів українською мовою навчалися тільки 70 тис.

Гласність і плюралізм думок привели до наслідків, яких партійні керівники не очікували. Вона викликала прагнення до перебудови процесів у шкільництві й педагогіці, започаткували добу відродження в галузі науки, культури й освітньо-виховної справи. Критичному перегляду підлягали всі сфери життя суспільства, у тому числі й педагогічна.

Публікації А. Цирульникова „Чему учиться? Заметки на полях истории педагогики”, що розкрили фальш більшовицької педагогіки, та вміщені в липні – серпні того ж року в цьому часописі статті Л. Радзіховського „Сталинская педагогика” і „Брежневская педагогика”, оприлюднені на сторінках „Учительской газеты” у квітні 1988 р., показали згубність обох названих лжепедагогік, посилили критицизм у ставленні до

офіційної школи й педагогіки. У цьому ж і наступних роках на сторінках преси публікуються матеріали про найжахливіший злочин століття – навмисно організований більшовиками голодомор 1932 – 1933 рр. в Україні, внаслідок якого було піддано руйнації генофонд одного з найбільших європейських народів. Під впливом цих фактів навіть найлояльніші педагоги засумнівалися в цінностях комуністичної ідеології, радянської освіти й виховання.

Прогресивно налаштоване коло українських учителів та викладачів середніх і вищих навчальних закладів, спочатку досить обережно, а потім усе рішучіше відкидають насаджувану десятиліттями офіційну педагогіку, збудовану на оманливих догмах та постулатах, і долучалися до активних дій з метою відродження національної школи, освіти й виховання в Україні.

Загострилися породжені в умовах тривалого панування тоталітарного режиму суперечності між колосальними навчально-виховними можливостями народної педагогіки і рідної мови та незадовільним їх використанням. В радянській педагогіці були зігноровані й приречені на забуття найкращі пласти української педагогічної культури, прогресивні народно-побутові й громадські традиції та національні звичаї духовно-морального, релігійного, господарсько-трудового, тілесного, інтелектуального й культурно-естетичного характеру.

Загальна суперечність, названа вище, виявлялася в низці часткових. Серед них такі суперечності: між прогресивними народними традиціями трудового виховання дітей та підлітків і станом підготовки до трудової діяльності в радянській школі; ставленням людей до рідної мови й національної культури в минулому і тепер; народними чеснотами та нормами християнської моралі і дотриманням їх молоддю колись і тепер.

Виділені часткові суперечності в сукупності склали своєрідний стрижень негативної тенденції розриву між народною педагогікою і педагогічною наукою.

Подолання вже згаданих та інших суперечностей у педагогічній галузі стало нагальною потребою нового часу. В зв'язку з цим назріла гостра необхідність актуалізації й розвитку автентичної української педагогіки й рідного шкільництва та вироблення раціональних шляхів їх реалізації.

25 серпня 1988 р. газета „Літературна Україна” виступила зі Зверненням до вчителів, керівників шкіл, працівників органів народної освіти „Перебудова школи і народна педагогіка”, що закликала внести докорінні зміни у зміст навчання і виховання, виходячи із засад педагогічної мудрості народу. Згодом ця ж ініціативна творча група педагогів на сторінках газети „Культура і життя” (8 жовтня 1989 р.) опублікувала Звернення до батьків й усіх осіб, причетних до виховання дітей у сім’ї, „Родинному вихованню – справжню турботу”, що будило громадську думку й спонукало до кардинальних змін у галузі освіти та виховання.

11 лютого 1989 р. було засновано Товариство української мови імені Т. Шевченка. 28 жовтня 1989 р. прийнято Закон України „Про мови”, який проголосив українську мову державною. Це спонукало прогресивно налаштованих учителів та учнів до вивчення рідного, українського, заповнення в змісті освіти, „білих плям” української історії.

Актуалізується вивчення народознавства в школах, середніх спеціальних навчальних закладах і ВНЗ республіки, що консолідувало педагогічні сили, будило національну свідомість. Водночас із національно орієнтованою інтерпретацією українського минулого в арсенал педагогічного впливу на дітей і молодь повертається традиційна українська національна символіка – тризуб, синьо-жовтий прапор і гімн „Ще не вмерла Україна”.

Неабияке стимулююче значення для перетворювальних педагогічних процесів мало те, що вони протікали в контексті бурхливих суспільних подій, виступів „неформалів”, тобто різноманітних незареєстрованих організацій. До останніх належали Українська гельсінська спілка, „Товариство Лева”, „Зелений світ”, що згодом за підтримки київських письменників створили Народний рух України. Установчий з’їзд його відбувся 8 – 10 вересня 1989 р. в Києві. У програмі, яку було прийнято на ньому, висунене завдання відродити й розвивати національну освіту й виховання, організувавши їх у повній відповідності до політичних, економічних, культурних інтересів республіки.

Програма НРУ в педагогічній галузі поставила за мету відродження людини як морально відповідальної особистості, громадянина, господаря, перекonanого, що нормою його життя в

суспільстві повинно бути неухильне дотримання народних чеснот і вимог християнської моралі. Рух виступив за всебічне оздоровлення родинного життя, рівну відповідальність батьків за виховання.

Відчутний крок здійснено в розробці проблем українського національного виховання. Успішному розвитку останнього сприяли кардинальні зміни у змісті освіти.

4 червня 1991 р. було прийнято постанову Верховної Ради УРСР „Про порядок введення в дію Закону УРСР „Про освіту” (прийнятий Верховною Радою 3.05.91 р.).

Відповідно до Закону метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими працівниками, спеціалістами.

Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної самосвідомості, взаємоповаги між націями.

Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства.

У ст. 3 „Закону” визначається право на освіту незалежно від статі, расової, національної приналежності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання та інших обставин. Це право забезпечується:

- розгалуженою мережею навчально-виховних закладів, заснованих на різних формах власності, наукових установ, закладів підвищення кваліфікації, перепідготовки кадрів;
- відкритим характером навчально-виховних закладів, створенням умов для вибору профілю і виховання відповідно до здібностей, інтересів громадянина;
- різними формами навчання – очною, вечірньою, заочною, екстернатом, а також педагогічним патронажем.

Для одержання документа про освіту громадяни мають право на державну атестацію.

У ст. 5 сформульовані основні принципи освіти:

- доступність для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою;
- рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку;
- гуманізм, демократизм;
- пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей над політичними і класовими інтересами;
- органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями;
- незалежність державної системи освіти від політичних партій, інших громадських і релігійних організацій;
- науковий, світський характер освіти у державних навчально-виховних закладів;
- інтеграція з наукою і виробництвом, взаємозв'язок з освітою інших країн;
- гнучкість і прогнозованість системи освіти;
- єдність і наступність системи освіти;
- безперервність і різноманітність освіти;
- відповідність освіти світовому рівню;
- поєднання державного управління і громадського самоврядування в системі освіти.

У ст. 49-53 йдеться про заняття педагогічною діяльністю, права й обов'язки педагогічних працівників, гарантії держави та їх заохочення.

Педагогічні працівники мають право на:

- захист професійної честі, гідності;
- вільний вибір форм, методів, засобів навчання, виявлення педагогічної ініціативи;
- індивідуальну педагогічну діяльність;
- участь в громадському самоврядуванні, виборах керівників навчально-виховних закладів, якщо це передбачено їх статутами;
- користування подовженою оплачуваною відпусткою;

- пільгове забезпечення житлом у порядку, встановленому законодавством;

- одержання натуральної оплати у сільській місцевості на рівні працівників сільського господарства;

- підвищення кваліфікації, перепідготовку, вільний вибір змісту програм, форм навчання, організацій та установ, які здійснюють підвищення кваліфікації і перепідготовку.

Обов'язки педагогічних працівників:

- забезпечити умови для засвоєння вихованцями, учнями, студентами і т. п. навчальних програм на рівні обов'язкових державних вимог, сприяти розвитку здібностей дітей, учнів, студентів;

- настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі: правди, справедливості, відданості, патріотизму, гуманізму, доброти, стриманості, працелюбства, поміркованості, інших добродітностей;

- виховувати повагу до батьків, жінки, культурно-національних, духовних, історичних цінностей України, країни походження, державного і соціального устрою, цивілізації, відмінних від власних, дбайливе ставлення до навколишнього середовища;

- готувати до свідомого життя в душі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;

- дотримуватися засад педагогічної етики, моралі, поважати гідність дитини, учня, студента;

- захищати дітей, молодь від будь-яких форм фізичного або психічного насильства, запобігати вживанню ними алкоголю, наркотиків, іншим шкідливим звичкам;

- постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну і політичну культуру.

Держава забезпечує педагогічним працівникам:

- належні умови праці, побуту, відпочинку, медичне обслуговування, підвищення кваліфікації не рідше одного разу на п'ять років,

- правовий, соціальний, професійний захист;

- безкоштовне користування житловою площею з опаленням і освітленням у сільській місцевості, с.м.т. відповідно до чинного законодавства;

- компенсації при втраті роботи, у зв'язку із змінами в організації виробництва і праці, встановлені законодавством;

- виплату пенсій, в тому числі за вислугу років;

- встановлення середніх ставок і посадових окладів педагогічним працівникам народної освіти на рівні не нижчому від середньої заробітної плати працівників промисловості (ст. 52) (у вишах – подвійна);

- при хворобі або каліцтві допомога виплачується до відновлення працездатності або встановлення інвалідності.

За досягнення високих результатів у навчанні і вихованні педагогічні працівники представляються до нагороджень державними нагородами, присвоєння почесних звань, відзначення державними преміями, іменними медалями тощо.

12.09.1991 р. Рішенням колегії Міністерства освіти України було затверджено Концепцію середньої загальноосвітньої школи України. Вихідними положеннями концепції є:

1. Забезпечення суверенності за законодавством, структурою і змістом навчання і виховання системи народної освіти на Україні.

2. Спрямування змісту й організації навчально-виховної роботи в школі на формування національної самосвідомості, органічне поєднання в діяльності школи національної та інтернаціональної, загальнолюдської культури.

3. Забезпечення випускникам школи обсягу наукових знань на рівні світових стандартів загальної середньої освіти.

4. Відмова від політизації навчально-виховного процесу, нав'язування шкоді ідеологічних догм і доктрин окремих партій, організацій, рухів, церкви тощо.

5. Забезпечення незалежності державної системи освіти від церкви та її світського характеру.

6. Організація навчально-виховного процесу на основі максимального врахування і розвитку індивідуальних здібностей, нахилів, обдарованості дітей.

7. Автономність школи у виборі форм і методів навчально-виховного процесу.

8. Орієнтація виховної діяльності школи на розвиток особистісних сил учнів, здібностей, талантів, рис якостей, відносин.

9. Надання учням можливості реалізувати будь-які власні вимоги демократичним шляхом, об'єднуватися в добровільні демократичні дитячі організації, в діяльності яких пріоритет надається загальнолюдським духовним цінностям.

10. Органічне поєднання державних і громадських засад в управлінні народною освітою, відмова від заформалізованих управлінських структур і командно-адміністративних методів управління.

11. Оптимізація оплати праці педагогів з урахуванням дійсних затрат сил і робочого часу, а також результативності педагогічної діяльності.

Головна мета школи – формування і розвиток соціально активної, гуманістично спрямованої особистості з глибоко усвідомленою громадянською позицією, системою знань про природу, людину, суспільство, почуття національної самосвідомості, готовності до професійного самовизначення. Ця мета досягається різноманітними, диференційованими засобами.

Трудовий характер школи передбачає формування в учнів культу інтелектуальної і фізичної праці, поваги до людей праці, готовності до залучення до трудової діяльності. Основними засобами для цього є послідовна реалізація принципу поєднання навчання з продуктивною працею, формування в учнів комплексу загально-трудова умінь, підготовка до свідомого вибору професії.

Політехнічний характер школи передбачає засвоєння учнями наукових основ сучасного промислового і сільськогосподарського виробництва, усвідомлення соціальних та екологічних наслідків науково-технічного прогресу.

Державна система загальної середньої освіти є відокремленою від церкви і носить світський, відкритий характер. Приватні громадяни республіки можуть навчати своїх дітей релігії індивідуально чи в створюваних релігійними організаціями навчальних закладах і групах. За бажанням дітей

чи їхніх батьків у школі може бути організоване добровільне вивчення „Історії релігії”.

Найважливішим принципом загальноосвітньої школи є принцип гуманізму, відповідно до якого людині як вищій цінності суспільства надаються сприятливі умови для всебічного розкриття її здібностей і таланту, розвитку особистості. Школа покликана сприяти досягненню гармонії в поєднанні інтересів особи, суспільства і держави.

Гуманізація і гуманітаризація школи передбачає зміцнення органічного зв'язку навчання в ній з витоками національної культури, гуманітарними традиціями людства, досягненнями вітчизняної і світової громадської думки, подолання розриву між культурою, наукою й освітою.

Гуманізм школи полягає в послідовному поєднанні інтересів учнів і вчителів та виявляється у довірі та диференційованому підході до школярів, заснованому на врахуванні і розумінні їхніх індивідуальних особливостей і здібностей, запитів та інтересів, поваги до їх честі й гідності.

Головними напрямками відродження школи є: реалізація в навчанні та вихованні підростаючого покоління ідеї народності на основі засвоєння позитивних традицій національних культур; демократизація всіх сторін шкільного життя; перетворення школи з відомчої ідеологічної установи в громадсько-державний інститут; відхід від жорсткого одержавлення і регламентації діяльності; широкий розвиток самодіяльних засад; залучення громадськості до визначення і здійснення шкільної політики; індивідуалізація навчально-виховного процесу, організація його з врахуванням здібностей, нахилів, інтересів дітей та їхнього інтелектуального, фізичного і психічного розвитку; диференціація, яка передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання та виховання; інтеграція зусиль всіх соціальних інститутів виховання – сім'ї, школи, трудових колективів, громадських організацій для поліпшення виховання підростаючого покоління.

Загальноосвітня школа функціонує у вигляді навчальних закладів різних типів:

- середня загальноосвітня школа, яка забезпечує базовий рівень освіти з усіх загальноосвітніх предметів;

- школа з поглибленим вивченням окремих предметів, яка забезпечує базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів, а з деяких – вищий рівень знань;

- школа з профільним навчанням або спеціалізована школа, яка передбачає базовий рівень освіти з більшості навчальних предметів і поглиблені знання з одного або декількох профілів: наукового спрямування (фізико-математичного, фізико-технічного, хіміко-біологічного, сільськогосподарського, філологічного, історико-суспільствознавчого, економічного, педагогічного тощо); художнього спрямування (музичного, образотворчого, акторського, вокального, хореографічного тощо); спортивного спрямування (за різними видами спорту).

Школи з поглибленим вивченням окремих предметів, з профільним навчанням та спеціалізовані школи можуть функціонувати як гімназії, ліцеї, колеґіуми тощо;

- професійно-технічні училища (технічні ліцеї), які забезпечують майбутнім працівникам базових гуманітарних і природничо-наукових знань, загальнотехнічних дисциплін на галузевому рівні, а також спеціальних знань;

- можливе створення навчального закладу „дитячий садок-школа”;

- вечірні (змінні) загальноосвітні школи, очно-заочні середні школи;

- спеціальна школа для дітей з вадами розвитку.

У грудні 1992 р. відбувся Всеукраїнський з’їзд працівників освіти, на якому було розглянуто основні позиції Державної національної програми „Освіта” („Україна XXI століття”). Майже цілий рік велось доопрацювання цього документу і лише 3.XI.1993 р. Кабінет Міністрів затвердив цю програму (підписав постанову Президент України Л. Кравчук).

Головна мета Програми – визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення

особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Стратегічні завдання реформування освіти в Українській державі:

1. Відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави.

2. Виведення освіти в Україні на світовий рівень шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад.

3. Подолання монопольного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів.

4. Формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти.

Пріоритетні напрями реформування освіти:

1) розбудова національної системи освіти з урахуванням кардинальних змін в усіх галузях суспільного життя України;

2) забезпечення моральної, інтелектуальної та психологічної готовності всіх громадян до здобуття освіти;

3) досягнення якісно нового рівня у вивченні базових предметів: української та іноземних мов, історії, літератури, математики та природничих наук;

4) створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб і надання можливостей кожному громадянину України постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями;

5) забезпечення у кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи; запобігання пияцтву, наркоманії, насильству, що негативно впливають на здоров'я людей.

Принципи реалізації програми:

- пріоритетність освіти, що означає випереджувальний характер її розвитку, кардинально нові підходи до інвестиційної політики в освітній сфері;

- демократизація освіти, що передбачає децентралізацію та регіоналізацію управління системою освіти з дотриманням

найбільш визначальних принципів освітньої політики Української держави, надання автономії навчально-виховним закладам у вирішенні основних питань їхньої діяльності, подолання монополії держави на освіту, перехід до державно-громадської системи управління освітою, утворення системи партнерства учнів, студентів і педагогів;

- гуманізація освіти, пріоритет загальнолюдських цінностей;

- гуманітаризація освіти, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості;

- національна спрямованість освіти, що полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями;

- відкритість системи освіти, що пов'язана з її орієнтованістю на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, інтеграцію у світові освітні структури;

- безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності та наступності у навчанні і вихованні;

- нероздільність навчання і виховання, що полягає в їх органічному поєднанні, підпорядкуванні змісту навчання і виховання формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості;

- багатокладність та варіантність освіти, що передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості; запровадження варіантного компоненту змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, створення мережі недержавних навчально-виховних закладів.

Стратегічні завдання, пріоритетні напрями та основні шляхи реформування, сформульовані в таких розділах: „Дошкільне виховання”, „Загальна середня освіта”, „Позашкільне навчання і виховання”, „Професійна освіта”, „Вища освіта”, „Військова освіта”, „Післядипломна освіта”, „Педагогічні працівники”, „Соціальний захист учасників НВП”, „Наукова діяльність у системі освіти”, „Управління освітою”, „Фінансове

та матеріально-технічне забезпечення освіти”, „Міжнародні зв'язки”.

2. У вересні 1999 р. Кабінетом Міністрів України було затверджено Національну програму патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства. Відповідно до цього документа в липні 2004 року Президія АПН України затвердила Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004 – 2013 рр.).

Завдання Програми:

- підвищити статус виховання в українському суспільстві та системі освіти;
- зміцнити й розвинути виховні функції навчальних закладів,
- розширити склад суб'єктів виховання, посилити координацію їхніх зусиль;
- ефективніше використовувати національні традиції, сучасний педагогічний досвід і дослідження сучасної психолого-педагогічної науки у сфері виховання;
- зорієнтувати виховні системи на визнання пріоритету морально-духовного розвитку особистості;
- забезпечити взаємодію системи освіти з усіма соціальними інститутами;
- підтримувати розвиток регіональних і місцевих систем виховання, що враховують територіальні, соціальні та національні особливості;
- розвивати демократичний стиль керівництва виховним процесом;
- формувати шанобливе ставлення до зростаючої особистості відповідно до Конвенції ООН про права дитини;
- посилити роль сім'ї у вихованні дітей, зміцнити її взаємодію з навчальними закладами;
- забезпечувати науково обгрунтовану допомогу сім'ї у розв'язанні виховних проблем, психолого-педагогічну просвіту батьків;

- відродити на нових теоретичних засадах систему позакласного та позашкільного виховання дітей і учнівської молоді;

- сприяти розвитку дитячих і молодіжних громадських організацій як центрів самореалізації особистості;

- актуалізувати важливість психолого-педагогічної та медико-соціальної реабілітації дітей і учнівської молоді;

- спрямувати зусилля на підвищення професійної компетентності педагогів у здійсненні процесу виховання;

- окреслити напрями співпраці із засобами масової інформації;

- сприяти подальшій демократизації державного управління процесом виховання.

Ідеалом виховання виступає різнобічно та гармонійно розвинена, національно свідома, високоосвічена, життєво компетентна, творча особистість, здатна до саморозвитку і самовдосконалення. У сучасній соціокультурній ситуації головною домінантою виховання є формування в особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої себе, активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції.

Змінюється погляд на виховання як процес подолання негативних тенденцій в розвитку особистості та засіб перевиховання, сприйняття вихованця лише як об'єкта виховних впливів. На зміну йому приходить розуміння виховання як процесу залучення особистості до системи цінностей, створеної людством, окультурення її життя, сприяння становленню її сутнісних сил, творчої активності.

Сучасне виховання має відігравати випереджальну роль у демократичному процесі, ставати засобом відродження національної культури, припинення морально-духовної деградації, стимулом пробудження таких якостей, як совість, патріотизм, людяність, почуття власної гідності, творча ініціатива, підприємливість тощо; гарантом громадянського миру і злагоди в суспільстві. З огляду на це діяльність всіх інститутів соціалізації мусить будуватися так, щоб сприяти ставленню особистості як творця і проектувальника власного життя, гармонізації та гуманізації відносин між нею та довкіллям.

Метою виховання є становлення громадянина України, патріота своєї країни, готового самовіддано розбудувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову і соціальну державу, здатного виявляти національну гідність, знати свої обов'язки і права, цивілізовано відстоювати їх, сприяти громадянському миру і злагоді в суспільстві, поводитися компетентно, бути конкурентоспроможним, успішно самореалізуватися в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій культури.

Мета виховання конкретизується через систему таких виховних завдань:

- забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості відповідно до її інтересів та суспільних вимог;
- реалізація індивідуального підходу до особистості, відмова від уніфікації в процесі виховання, від орієнтації на „усередненого” вихованця;
- сприяння набуттю дітьми та учнівською молоддю соціального досвіду, успадкуванню ними духовних надбань українського народу;
- виховання національної свідомості, любові до рідної землі, родини, свого народу, держави;
- формування мовної культури, оволодіння і вживання української мови як духовного коду нації;
- забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, старших за себе, турбота про молодших і хворих;
- виховання правової культури, поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки;
- культивування кращих рис української ментальності – працелюбності, свободи, зв'язку із природою, поваги до жінки, толерантності;
- формування почуття господаря: господарської відповідальності, підприємливості, ініціативності, свідомого ставлення до життя в умовах ринкових відносин;
- охорона й зміцнення фізичного, психічного та духовного здоров'я;

- забезпечення базової культури, розвиток естетичних потреб і почуттів;
- формування екологічної культури, гармонізація відносин особистості з природою;
- спонукання зростаючої особистості до протидії проявам аморальності, правопорушенням, бездуховності, антигромадській діяльності.

Основними принципами виховання є:

принцип національної спрямованості виховання, який передбачає формування у дітей та учнівської молоді національної самосвідомості, любові до рідної землі, свого народу, шанобливого ставлення до його культури; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;

принцип культуровідповідності. Базуючись на набутому впродовж історії морально-етичному досвіді людства, вихованець і педагог стикаються з проблемами, розв'язання яких потребує творчого підходу. Проблематизація моральної культури є джерелом особистісного розвитку дитини, умовою привласнення нею загальнокультурних надбань. Виховання здійснюється як культуротворчий процес, спрямований на формування базової культури особистості;

принцип гуманізації виховного процесу означає, що вихователь зосереджує увагу на дитині як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості і можливості, не форсує її розвитку, спонукає до самостійності, задовольняє базові потреби дитини (у розумінні, визнанні, прийнятті, справедливому ставленні до неї); виробляє індивідуальну програму її розвитку; стимулює свідоме ставлення до своєї поведінки, діяльності, життєвих виборів;

принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає, що учасники виховного процесу виступають рівноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції. Вихователь уникає жорстких приписів, не ставиться до вихованця як до пасивного об'єкта власних

впливів; зважає на його психічний стан, життєвий досвід, систему звичок та цінностей; вдається до продуктивних виховних дій; виявляє професійну творчість та індивідуальність;

принцип цілісності означає, що виховання організовується як системний педагогічний процес, спрямований на гармонійний та різнобічний розвиток особистості, на формування в неї цілісної картини світу; передбачає забезпечення наступності напрямів та етапів виховної роботи на різних освітніх рівнях; охоплює всі галузі життєдіяльності дітей та учнівської молоді; здійснюється в різних соціальних інститутах, у навчальній та позанавчальній діяльності;

акмеологічний принцип потребує від вихователя орієнтації виховного процесу на найвищі морально-духовні досягнення й потенційні можливості вихованця; створення умов для досягнення життєвого успіху особистості, розвитку її індивідуальних здібностей. Напрями виховної роботи втілюються у відповідних результатах – міцно й органічно засвоєних загальнолюдських і національних цінностях, стратегії життя, яка передбачає постійний рух до здійснення нових, соціально значущих задумів;

принцип особистісної орієнтації означає, що загальні закони психічного розвитку проявляються у кожній дитини своєрідно і неповторно. Педагог культивує у зростаючій особистості почуття самоцінності, впевненості у собі, визнає її право на вільний розвиток та реалізацію своїх здібностей; надає їй право почуватися індивідуальністю; спрямовує зусилля на розвиток світогляду, самосвідомості, культури потреб, емоційної сприйнятливості, відповідальної поведінки;

принцип життєвої смислотворчої самодіяльності передбачає становлення особистості як творця і проектувальника свого життя, який уміє приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, повноцінно жити й активно діяти у динамічних життєвих умовах, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни;

принцип полікультурності передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування у дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до

відмінних від національних ідей, цінностей, до культури, мистецтва, вірування інших народів; здатності диференціювати спільне й відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;

принцип технологізації передбачає послідовні науково-обґрунтовані дії педагога у виховному процесі та відповідно організовані ним дії вихованців, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку особистості. Виховний процес, побудований таким чином, має ознаки проєктивності і гарантує позитивну розвивальну динаміку;

принцип соціальної відповідності обумовлює необхідність узгодженості змісту і методів виховання реальній соціальній ситуації, в якій організовується виховний процес. Завдання виховання зорієнтовані на реальні соціально-економічні умови і передбачають формування у дітей готовності до ефективного розв'язання життєвих проблем. Умовами реалізації даного принципу є: взаємозв'язок виховних завдань і завдань соціального розвитку демократичного суспільства; координація взаємодії соціальних інститутів, які впливають на особистість; забезпечення комплексу соціально-педагогічної допомоги і захисту дітей; орієнтація педагогічного процесу на реальні можливості соціуму, врахування його найрізноманітніших чинників;

принцип превентивності вимагає, щоб виховні впливи держави, усіх виховних інститутів, враховуючи інтереси особистості та суспільства, спрямовувалися на профілактику негативних проявів поведінки дітей та учнівської молоді, на допомогу та їх захист, вироблення імунітету до негативних впливів соціального середовища. При цьому має забезпечуватися система заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру, спрямована на формування позитивних соціальних настанов, запобігання вживанню наркотичних речовин, різних проявів деструктивної поведінки, відвернення суїцидів та формування навичок здорового способу життя, культури статевого стосунків.

Сучасний зміст виховання в Україні складає науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, самої себе, праці, природи, мистецтва.

Ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави виявляється у таких якостях, як патріотизм, національна самосвідомість, правосвідомість, політична культура та культура міжетнічних стосунків.

Патріотизм є проявом особистістю любові до свого народу, поваги до українських традицій, відчуття своєї належності до України, усвідомлення спільності власної долі з долею Батьківщини, досконале володіння українською мовою.

Національна самосвідомість охоплює особисту ідентифікацію зі своєю нацією, віру в її духовні сили та майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед нацією.

Розвинена правосвідомість виявляється в усвідомленні особистістю своїх прав, свобод, обов'язків, свідомому ставленні до законів та державної влади.

Політична культура охоплює формування політичної компетентності, лояльного й, водночас, вимогливого ставлення громадян до держави, її установ, органів влади; здатність брати активну участь у політичному житті України.

Культура міжетнічних відносин передбачає наявність у дітей та учнівської молоді полікультурної компетентності, поваги до прав людини; інтересу до представників інших народів; толерантне ставлення до їх цінностей, традицій, мови, вірувань; вміння йти на компроміси з різними етнічними та релігійними групами заради соціального миру.

Ціннісне ставлення до людей виявляється в моральній активності особистості, прояві чуйності, чесності, правдивості, працелюбності, справедливості, гідності, милосердя, толерантності, совісті, миролюбності, доброзичливості, готовності допомогти іншим, обов'язковості, добросовісності, ввічливості, делікатності, тактовності; вмінні працювати з

іншими; здатності прощати і просити пробачення, протистояти проявам несправедливості, жорстокості. Показником моральної вихованості особистості виступає єдність моральної свідомості та поведінки, єдність слова і справи, наявність активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції.

Ціннісне ставлення до себе виступає важливою умовою сформованості у дітей та учнівської молоді активної життєвої позиції і передбачає сформованість у зростаючої особистості вміння цінувати себе як носія фізичних, духовно-душевних та соціальних сил.

Ціннісне ставлення до свого фізичного „Я” характеризує вміння особистості позитивно оцінювати свою зовнішність, тілобудову, поставу, розвиток рухових здібностей, фізичну витривалість, високу працездатність, функціональну спроможність, швидке відновлення сил після фізичного навантаження, статеvu належність, гігієнічні навички, корисні звички, стан свого здоров'я, турботу про безпеку власної життєдіяльності, здоровий спосіб життя, активний відпочинок, вольові риси особистості.

Ціннісне ставлення до свого психічного „Я” передбачає виховання в дітей та учнівської молоді культури пізнання власного внутрішнього світу – думок, переживань, станів, намірів, прагнень, цілей, життєвих перспектив, ідеалів, цінностей, ставлень. Важливо навчити зростаючу особистість приймати себе такою, якою вона є, орієнтуватися у своїх позитивних і негативних якостях, сприяти формуванню у неї реалістичної Я-концепції, готовності та здатності до самовдосконалення, конструктивної самокритичності.

Виховуючи зростаючу особистість, педагог бере до уваги, що її ціннісне ставлення до свого соціального „Я” виявляється у здатності орієнтуватися у нових умовах життя, пристосовуватися і конструктивно на них впливати; у визначенні свого статусу в соціальній групі, налагодженні спільної праці з дорослими та однолітками, вмінні запобігати конфліктам, виходити із них з найменшими втратами; справедливому і людяному поводженні стосовно партнерів у спілкуванні.

Ціннісне ставлення до природи формується у процесі екологічного виховання і виявляється у таких ознаках:

усвідомлення цінності природи в житті людини, самоцінності природи; почуття особистої причетності до збереження природних багатств, відповідальності за них; здатність особистості гармонійно співіснувати з природою, поводитися компетентно, екологічно безпечно; критична оцінка споживацько-утилітарного ставлення до природи, яке призводить до порушення природної рівноваги, загострення екологічної кризи; вміння протистояти проявам такого ставлення доступними способами; активна участь у практичних природоохоронних заходах; здійснення природоохоронної діяльності з власної ініціативи; посилене екологічне просвітництво. Ціннісне ставлення до природи і сформована на його основі екологічна культура є обов'язковою умовою сталого розвитку суспільства, узгодження економічних, екологічних і соціальних чинників розвитку.

Важливою складовою змісту виховання особистості є розвиток ціннісного ставлення до праці, яке передбачає усвідомлення дітьми та учнівською молоддю соціальної значущості праці, розвинену потребу в трудовій активності, ініціативність, схильність до підприємництва; розуміння економічних законів і проблем суспільства, шляхів їх розв'язання, готовність до творчої діяльності, конкурентоспроможності й самореалізації в умовах ринкових відносин, сформованість працелюбності й мобільності як базових якостей особистості. Трудове виховання є системою виховних впливів, мета яких полягає у морально-психологічній підготовці учнів до майбутньої професійної діяльності. Високий рівень її розвитку передбачає оволодіння особистістю загальними основами наукової організації праці, умінням визначати мету, розробляти реальний план її досягнення, організовувати своє робоче місце, раціонально розподіляти сили і засоби з метою досягнення бажаного результату з мінімальними затратами, аналізувати процес і результат власних трудових зусиль, вносити необхідні корективи.

Ціннісне ставлення до мистецтва формується у процесі естетичного виховання і виявляється у відповідній ерудиції, широкому спектрі естетичних почуттів, діях і вчинках, пов'язаних із мистецтвом. Особистість, якій властиве таке

ставлення, володіє системою елементарних мистецьких знань, адекватно сприймає художні твори, здатна збагнути і виявити власне ставлення до мистецтва, прагне та вміє здійснювати творчу діяльність у мистецькій сфері.

Естетичне виховання спрямовується на розвиток у зростаючої особистості здатності збагнути та висловити власне ставлення до мистецтва. Важливим є сприймання довкілля як естетичної цінності; ерудиція у галузі мистецтва (володіння системою елементарних мистецьких знань, понять, термінів, адекватне сприйняття художніх творів, творча діяльність у мистецькій сфері), власний погляд на світ, здатність радіти – як ознаки духовної зрілості.

Діяльність педагога, спрямована на виховання зростаючої особистості – процедура технологічна, обумовлена необхідністю досягнення актуальних для певних життєвих обставин та особливостей вихованця цілей.

Технологія виховного процесу є послідовним розгортанням педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на досягнення конкретної виховної мети у педагогічній системі та її підструктурах. Спроба вихователя прищепити вихованцеві моральні норми, минаючи власну діяльність вихованця з оволодіння ними, підриває основи морального виховання особистості, а залучення дітей до самодіяльності перетворює їх на суб'єктів виховної діяльності. Педагог створює умови, за яких моральна цінність продукує рефлексивний процес, надає цінності високої значущості, особистісного смислу через емоційні переживання, емпатію.

Складовими виховних технологій є форми організації (індивідуальні, групові, колективні), методи як способи впливу на дітей та учнівську молодь, прийоми та засоби виховання. Виховні технології ґрунтуються не на механізмах зовнішнього підкріплення (заохочення, покарання тощо), а на рефлексивно-вольових механізмах (співпереживання, позитивне емоційне оцінювання), які апелюють, насамперед, до самосвідомості та творчого ставлення вихованців до суспільних норм і цінностей.

До найбільш ефективних належать інтерактивні технології, з допомогою яких педагог у ході спілкування з вихованцем інтерпретує життєві події, впливає на конструювання ним своїх

особистісних дій, сприяє активізації діяльності вихованця, вправляє його у самоконтролі та саморегуляції. У навчально-виховному процесі все ширше використовуються активні форми і методи роботи: тренінги, рольові ігри, мозкові штурми, диспути, дебати, аналіз ситуацій, різноманітні вправи тощо.

Використання інтерактивних технологій створює соціально-педагогічні умови, сприятливі для позитивних змін у знаннях, навичках і вчинках вихованців, їхньому ставленні до соціальних явищ, здоровому способі життя, правовому захисті; для активізації просвітницької роботи, запобігання негативним явищам у молодіжному середовищі через надання повноважень неповнолітнім, виявлення серед них позитивних лідерів, спонукання осіб з „груп ризику” до переорієнтації лідерських якостей з негативних на позитивні, підвищення їх соціальної компетентності у питаннях попередження та подолання негативних явищ, формування відповідальної поведінки. Ефективним є застосування інтерактивних технологій для профілактики наркоманії, ВІЛ/СНІДу та хвороб, що передаються статевим шляхом.

У розділі „Виховання у різних соціальних інститутах” розглядаються особливості родинно-сімейного виховання, завдання виховного процесу у дошкільних навчальних закладах, умови оптимізації виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах та закладах інтернатного типу, навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах, виховання у професійно-технічних навчальних закладах.

У Програмі наголошується на необхідності взаємодії органів державної влади, навчальних закладів з дитячими та молодіжними громадськими організаціями й об'єднаннями.

Взаємодія органів державної влади з дитячими та молодіжними громадськими організаціями і об'єднаннями здійснюється шляхом:

- широкого обговорення проблеми співпраці органів управління освіти, навчальних закладів з дитячими та молодіжними громадськими організаціями й об'єднаннями, використання можливостей їх виховного ресурсу;

- введення проблематики діяльності дитячих і молодіжних громадських організацій та об'єднань до дослідницьких програм та планів навчальних закладів, науково-дослідних інститутів, системи підвищення кваліфікації;

- вивчення міжнародного і вітчизняного досвіду становлення дитячого руху, динаміки його відродження та висвітлення питання у фахових виданнях, на науково-практичних конференціях;

- підготовка спеціалістів з координації взаємодії органів державної влади, навчальних закладів з дитячими та молодіжними громадськими організаціями й об'єднаннями;

- введення до програм підвищення кваліфікації керівників навчальних закладів різних типів тематики, пов'язаної з діяльністю дитячих та молодіжних громадських організацій і об'єднань;

- розробка навчально-методичного забезпечення процесу підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з дитячими та молодіжними громадськими організаціями і об'єднаннями.

Не залишилися поза увагою авторів Програми і проблеми виховної роботи у територіальній громаді, яка спрямовується на профілактику соціального сирітства, основною причиною й умовою поширення якого є нестабільна і недієздатна в соціальному і психолого-педагогічному аспектах сім'я.

До створення й реалізації виховних програм територіальній громаді залучаються:

- органи державної влади на регіональному і місцевому рівнях;

- управління освіти, керівники загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів;

- управління у справах захисту населення;

- органи місцевого самоврядування;

- служби у справах неповнолітніх;

- управління охорони здоров'я та Червоного Хреста;

- засоби масової інформації;

- диспансери (наркологічний, психоневрологічний, венерологічний);

- громадські організації;
- благодійні фонди;
- підприємства, розміщені на території громади;
- інші зацікавлені юридичні та фізичні особи.

Основна мета виховної роботи у територіальній громаді – створення цілісного виховуючого середовища, підвищення його виховного потенціалу, активізація процесу виховання особистості як суб'єкта життєтворчості.

3. 25 червня 2013 р. Указом Президента України було затверджено Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. У документі акцентується увага на вирішенні нагальних освітніх проблем. Зокрема, йдеться про те, що нинішній рівень освіти в Україні не дає їй змоги повною мірою виконувати функцію ключового ресурсу соціально-економічного розвитку держави і підвищення добробуту громадян. Залишається низькою престижність освіти і науки в суспільстві. Не повністю задовольняє потреби населення мережа дошкільних і позашкільних навчальних закладів, стан їх навчально-матеріальної бази тощо. Потребують якісного поліпшення освіта дорослих, діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти, структурних підрозділів вищих навчальних закладів, на базі яких здійснюються перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Актуальними є реалізація в освітніх програмах ідеї посилення ролі сім'ї у вихованні дітей, розширення можливості впливу родин учнів на навчально-виховний процес.

Залишається незадовільним стан фінансового та матеріально-технічного забезпечення системи освіти, низьким – рівень оплати праці працівників освіти і науки.

Ключовим завданням освіти у XXI столітті названо розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє. Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян.

Відповідно до положень Стратегії одним з актуальних завдань освітніх закладів є забезпечення національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді.

Система освіти має забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя у постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі.

Осередком державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути забезпечення громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності та толерантності.

Реалізація цих завдань передбачає:

- переорієнтацію пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології загалом, тобто на європейські гуманістичні цінності й виміри;

- розроблення та реалізацію Концепції національного виховання;

- забезпечення відповідності змісту і якості виховання актуальним проблемам та перспективам розвитку особистості, суспільства, держави;

- взаємодію сім'ї, освітніх установ, органів управління освітою, дитячих і молодіжних громадських організацій, широких верств суспільства, місцевої громади, бізнесових структур, релігійних конфесій у вихованні і соціалізації дітей та молоді;

- розроблення цілісної системи виявлення та психолого-педагогічного супроводу обдарованої молоді, забезпечення умов для її розвитку, соціалізації та подальшого професійного зростання;

- розроблення програми превентивного виховання дітей і молоді в системі освіти; формування ефективної та дієвої системи профілактики правопорушень, дитячої бездоглядності та безпритульності;

- розроблення інваріантних моделей змісту виховання в закладах освіти з урахуванням сучасних соціокультурних ситуацій, цінностей виховання та навчання;
- посилення впливу літератури та мистецтва на виховання і розвиток дітей та молоді;
- створення на державному телебаченні навчально-пізнавальних передач для молоді з науково-технічного, еколого-натуралістичного, естетичного, туристично-красознавчого та інших напрямів позашкільної освіти;
- впровадження програм підготовки молоді до подружнього життя та формування відповідального батьківства;
- формування здорового способу життя як складової виховання, збереження і зміцнення здоров'я дітей і молоді, забезпечення їх збалансованого харчування, диспансеризації;
- збільшення рухового режиму учнів шкільного віку за рахунок уроків фізичної культури, спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи в позаурочний час;
- удосконалення фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи у закладах системи освіти та інших відомств (розширення кількості спортивних гуртків, секцій і клубів з обов'язковим кадровим, фінансовим, матеріально-технічним забезпеченням їх діяльності);
- оновлення методології фізичного виховання дітей та молоді з безпосереднім валеологічним супроводом усього процесу навчання і виховання дітей з різними фізичними та освітніми можливостями;
- посилення взаємодії органів управління освітою і навчальних закладів із засобами масової інформації у справі виховання і розвитку підростаючого покоління, недопущення шкідливого інформаційно-психологічного впливу засобів медіаіндустрії на дітей;
- створення системи психолого-педагогічної та медико-соціальної підтримки та реабілітації сім'ї;
- розроблення критеріїв оцінювання якості й результативності виховної діяльності навчальних закладів.

Плани семінарських занять
Тема 8: Реформи системи освіти та виховання в
радянській Україні 20-30-х років ХХ століття (4 год).

1. Реформування системи освіти в Україні в 20-30-ті рр. ХХ ст.
2. „Декларація про соціальне виховання дітей”. Полеміка щодо кризи сім’ї та школи, як виховних інституцій.
3. Григорій Ващенко про національне виховання української молоді.
4. Педагогічна спадщина Антона Макаренка. Генеза поглядів щодо ролі школи, колективу та сім’ї у вихованні особистості.

Запитання та завдання для самостійної роботи:

1. Ознайомтеся зі змістом „Декларації про соціальне виховання дітей” та выпишіть її основні положення. Назвіть об’єктивні та суб’єктивні причини прийняття цього документу.
2. На які недоліки „Декларації про соціальне виховання дітей” указує Яків Мамонтов у роботі „Право держави і право дитини”?
3. Напишіть анотацію до твору Григорія Ващенка „Виховний ідеал”.
4. Користуючись творами Антона Макаренка („Книга для батьків”, „Лекції про виховання дітей”) выпишіть 10 порад для батьків щодо сімейного виховання.

Література:

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підручник. / Л. В. Артемова – К.: Либідь, 2006. – 424 с.
2. Ващенко Григорій. Виховний ідеал / Григорій Ващенко. – Полтава : Ред. газ. „Полтавський вісник”, 1994. – 191 с.
3. Ващенко Г. Український ренесанс ХХ століття / Г. Ващенко // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 377–391.

4. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2003. – 576 с. (Альма-матер).
5. Дічек Н.П. З історії соціального виховання: до започаткування в українському радянському шкільництві колективних форм організації життєдіяльності дітей / Н. П. Дічек. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. - № 3. – С. 71 – 82.
6. Історія української школи і педагогіки:Хрестоматія / Уклад.: О. О. Любар, за ред. В.Г. Кременя. – К.: Знання, 2005. – 767 с.
7. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник /М. В. Лемківський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
8. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української школи і педагогіки: Навч.посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко, за ред. О.О. Любара. – К.: Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 450 с.
9. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1980. – 327 с.
10. Макаренко А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Избр. произв. : в 3-х т. / А. С. Макаренко. – Т. 3. – К. : Рад. шк., 1985. – С. 111–129.
11. Макаренко А. С. Некоторые соображения о школе и наших детях // Избр. произв. : в 3-х т. / А. С. Макаренко. – Т. 3. – К. : Рад. шк., 1985. – С. 99–102.
12. Мамонтов Я. А. Право держави і право дитини / Я. А. Мамонтов // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст) : хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 253–261.
13. Родинна педагогіка: Навчально-метод.посібник / А.А. Марушкевич, В.Г. Постовий, Т.Ф. Алексєенко та ін. – К.: Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
14. Стельмахович М. Українська народна педагогіка / М. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
15. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2: Навч. посіб. / За ред. О.В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 624 с.

Тема 9: Теорія та практика виховання в Україні 40-80-х років ХХ століття (2 год).

1. Українська освіта та виховання в роки Другої світової війни та повоєнні роки.
2. Стан освіти і виховання в Україні у 60 – 80-ті рр.
3. Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського:
 - В. Сухомлинський про виховання особистості в колективі.
 - Система шкільно-родинного виховання в педагогіці В. Сухомлинського.

Запитання та завдання для самостійної роботи:

1. Яким напрямкам виховання надавали перевагу в українській радянській школі в роки Другої світової війни та повоєнні роки?
2. Напишіть анотацію до статті Василя Сухомлинського „З чого починається громадянин”.
3. У статті є такі слова: „Важливим завданням навчально-виховної роботи сучасної школи є те, щоб знання, які опановують учні, не залишилися мертвим вантажем в їхніх головах, а ставали засобом громадянської активності”. Що мав на увазі Василь Олександрович?

Література:

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підручник / Л. В. Артемова – К.: Либідь, 2006. – 424 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2003. – 576 с. (Альма-матер).
3. Історія української школи і педагогіки : Хрестоматія / Уклад.: О.О. Любар, за ред. В.Г. Кременя. – К.: Знання, 2005. – 767 с.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник / М. В. Лемківський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.

5. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко / за ред. О.О. Любара. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 450 с.
6. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст) : хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003.
7. Родинна педагогіка: Навчально-метод. посібник / А.А. Марушкевич, В.Г. Постовий, Т.Ф. Алексеєнко та ін. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
8. Стельмахович М. Українська народна педагогіка / М. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
9. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин / В. О. Сухомлинський. // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.5. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 359 – 366.
10. Сухомлинський В.О. Лист молодому батькові / В. О. Сухомлинський. // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.5. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 444.
11. Сухомлинський В.О. Моральні цінності сім'ї / В. О. Сухомлинський. // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.5. – К. : Рад. школа, 1977. – С.438.
12. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський. // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.3. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 476 – 558.
13. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський. // Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 12 – 14..
14. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2: Навч. посіб. / за ред. О.В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 624 с.

Тема 10: Розвиток теорій виховання особистості в зарубіжній педагогіці ХХ століття (2 год).

1. Теорія „громадянського виховання” і „трудової школи” (Георг Кершенштейнер).
2. Теорія „вільного виховання” (Елена Кей, Марія Монтессорі).
3. Школа Селестена Френе.
4. Вальдорфська педагогіка.

Запитання та завдання для самостійної роботи:

1. Заповніть таблицю:

Основні концепції соціального виховання особистості в зарубіжній педагогіці ХХ століття

Концепція виховання	Мета виховання	Фактори виховання	Методи виховання	Роль вчителя і школи

2. Принцип школи М. Монтессорі – дисципліна через свободу. Поміркуйте, як треба зробити, щоб відчуття свободи не перетворювалося на вседозволеність?
3. Висловіть і обґрунтуйте особисте ставлення до ідеї вільного виховання на сучасному етапі.
4. Порівняйте всі концепції вільного виховання. В чому відмінність кожної з них? Яка роль в них відводиться вчителю (вихователю)?

Література:

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К.: Видавничий центр „Академія”, 2003. – 576 с. (Альма-матер).
2. Джуринский А.Н. История педагогики: Учебн.пособие для студ.педвузов / А. Н. Джуринский. – М. : Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
3. Духавнева А.В. История зарубежной педагогики и философии образования / А. В. Духавнева, Л. Д. Скляренко. / Серия „Учебники, учебные пособия”. – Ростов н/Д : Феникс, 2000. – 480 с.

4. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др.; под ред. З.И. Васильевой. – М. : Издательский центр „Академия”, 2001. – 416 с.

5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебн.пособие для пед. учебн.заведений / Под ред.академика РАО А.И. Пискунова. – 2 изд-е.,испр. и дополн. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 512 с.

6. История социальной педагогики: Хрестоматия-учеб.: Учебн.пособие для студ.высш.учеб.заведений / Под ред. М.А. Галагузовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 544 с.

7. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): Учебн.пособие / Д. И. Латышина. – М. : Гардарики, 2002. – 603 с.

8. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології: навчально-методичний посібник для керівників шкіл, вчителів, класних керівників, вихователів, слухачів ІПО / Г.І. Сорока. – Харків – Веста: Видавництво „Ранок”, 2002. – 128 с.

Тема 11: Шляхи та засоби соціального виховання в незалежній Українській державі (2 год).

1. Реформування системи освіти незалежної України та її пріоритети у XXI столітті.
2. Утвердження шляхів і засобів національного виховання дітей та молоді в незалежній Українській державі.
3. Підвищення педагогічної культури сучасної української сім'ї. Відродження традицій родинного виховання.

Запитання та завдання для самостійної роботи:

1. Здійсніть характеристику концептуальних засад системи соціального виховання школярів в сучасній Україні.
2. Які соціально-виховні інститути мають на сучасному етапі найбільший вплив на соціалізацію підростаючого покоління?
3. Складіть власну Програму підвищення педагогічної культури сучасної української сім'ї. Які форми та методи педагогізації родини на даному історичному етапі будуть найбільш ефективними?

Література:

1. Артемова Л.В. Історія педагогіки України: Підручник. Л.В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
2. Закон України „Про освіту” // Голос України. – 1996. – 25 квітня.
3. Історія української школи і педагогіки:Хрестоматія / Уклад.: О.О. Любар, за ред. В.Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
4. Концепція національного виховання // Освіта. – 1996. – 7 серпня.
5. Левківський М.В. Історія педагогіки: Підручник / М.В. Левківський. – Київ, Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
6. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко / за ред. О.О. Любара. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 450 с.

7. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст) : хрестоматія / упоряд. : Л.Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003.
8. Родинна педагогіка : Навчально-метод. посібник / А.А. Марушкевич, В.Г. Постовий, Т.Ф. Алексеєнко та ін. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
9. Стельмахович М. Українська народна педагогіка / М. Стельмахович – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
10. Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн. 2: Навч. посібник / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 624 с.

Питання до КМР № 3.

1. Реформування системи освіти в Україні в 20-30-ті роки ХХ століття.
2. „Декларація про соціальне виховання дітей”. Полеміка щодо кризи сім’ї та школи, як виховних інституцій.
3. Проблема співвідношення громадського та шкільно-сімейного виховання дітей у вітчизняній педагогічній теорії (20 – 30-ті роки ХХ ст.).
4. Робота з батьківською громадськістю в загальноосвітніх школах України у 20 – 30-х роках ХХ ст.
5. Педагогізація батьків як напрямок роботи загальноосвітньої школи України з сім’єю (20 – 30-ті роки ХХ ст.)
6. Робота загальноосвітньої школи України з батьками через дітей у 20 – 30-х роках ХХ ст.
7. Григорій Ващенко про національне виховання української молоді.
8. А. Макаренко про сімейне виховання дітей („Книга для батьків”, „Лекції про виховання дітей”).
9. Теорія та практика формування колективу А. С. Макаренка.
10. Українська освіта та виховання в роки Другої світової війни та повоєнні роки.
11. Стан освіти і виховання в Україні у 60 – 80-ті рр.
12. В. Сухомлинський про виховання особистості в колективі.
13. Система шкільно-родинного виховання в педагогіці В. Сухомлинського.
14. Теорія „громадянського виховання” і „трудової школи” (Георг Кершенштейнер).
15. Теорія „вільного виховання” (Е. Кей, М. Монтессорі).
16. Школа Селестена Френе.
17. Вальдорфська педагогіка.
18. Реформування системи освіти незалежної України та її пріоритети у ХХІ столітті.
19. Утвердження шляхів і засобів національного виховання дітей та молоді в незалежній Українській державі.
20. Підвищення педагогічної культури сучасної української сім’ї. Відродження традицій родинного виховання.

ЧЕТВЕРТИЙ МОДУЛЬ

Лекційний матеріал

ТЕМА 12.

Виховні організації та соціальне виховання.

1. Виховні організації та соціальне виховання. Організація соціального досвіду як вид соціального виховання.
2. Побут виховної організації. Життєдіяльність виховної організації. Організація навчання взаємодії у виховній організації.
3. Освіта як вид соціального виховання. Навчання. Просвіта. Стимулювання самоосвіти.
4. Індивідуальна допомога як вид соціального виховання. Характер індивідуальної допомоги.
5. Віковий підхід у вихованні. Індивідуальний підхід у вихованні.
6. Локальна виховна система.

1. Серед різних визначень соціального виховання заслуговує на увагу трактовка А. Мудрика, який розглядає його як процес відносно соціально контрольованої соціалізації, здійснюваний у спеціально створених виховних організаціях, який допомагає розвинути можливості людини, що поєднують її здібності, знання, зразки поведінки, цінності, ставлення, позитивно цінні для суспільства, в якому вона живе.

Виховні організації являють собою соціально спрямовані організації, для яких характерне фіксоване членство, система управління, соціальні ролі й санкції (позитивні і негативні).

За принципом входження людини у виховну організацію можна виділити обов'язкові (школи), добровільні (клуби, дитячі та юнацькі об'єднання та ін), примусові (спецустанови для дітей з антисоціальною поведінкою, психічними та іншими аномаліями).

За юридичним статусом виховні організації можуть бути державними, громадськими, комерційними, конфесійними, приватними.

За відомчої приналежності – це організації Міністерства освіти, інших міністерств (охорони здоров'я, оборони, праці та

соціального захисту тощо), профспілок, спортивних спілок; за рівнем підпорядкованості – республіканські, регіональні, місцеві.

За ступенем відкритості-закритості: відкриті (школи), інтернатні, закриті (спецстанови).

За тривалістю функціонування – постійні і тимчасові (наприклад, функціонуючі під час канікул).

За статевовіковим складом: одностатеві, одновікові, різностатеві, різновікові.

У всіх виховних організацій спільне завдання – виховання людини, але вирішується воно кожною з них дещо по-різному, і роль їх в цьому не однакова.

Через систему виховних організацій суспільство і держава прагнуть, з одного боку, забезпечити рівні можливості для виховання всього підростаючого покоління, а з іншого боку – для реалізації кожним власних позитивних потреб, здібностей та інтересів.

У процесі соціалізації дітей, підлітків, юнаків виховні організації відіграють подвійну роль.

З одного боку, саме в них здійснюється соціальне виховання як відносно соціально контрольована соціалізація. З іншого боку, вони, як будь-які людські спільноти, впливають на своїх членів стихійно в процесі взаємодії членів організації. І цей вплив за своїм характером не збігається з цінностями і нормами, культивованими в процесі соціального виховання.

Основними *функціями виховних організацій у процесі соціалізації* можна вважати наступні:

- залучення людини до культури суспільства;
- створення умов для індивідуального розвитку і духовно-ціннісної орієнтації;
- автономізація підростаючих поколінь від дорослих;
- диференціація вихованців залежно від їх особистісних ресурсів відповідно до реальної соціально-професійної структури суспільства.

У процесі стихійної соціалізації виховна організація як будь-яке соціально-психологічне об'єднання впливає на людей, що до неї входять, під час реальної практики взаємодії її членів, яка за своїм змістом, стилем і характером не ідентична, а деколи

суттєво відрізняється від декларованих прагнень вихователів. Знання і досвід реального життя, які при цьому стихійно отримують вихованці, у більшості випадків виявляються непотрібними для взаємодії у виховній організації з точки зору її основної функції – виховання, але допомагають адаптуватися в суспільному житті.

На процес самозмінення своїх членів виховна організація впливає залежно від її побуту, змісту та форм організації життєдіяльності і взаємодії, які створюють більш або менш сприятливі можливості для розвитку людини, задоволення нею власних позитивних потреб, здібностей та інтересів. У той же час практика реального життя організації впливає на вектор самозмінення (просоціальний, асоціальний, антисоціальний).

У відносно соціально контрольованій соціалізації виховні організації відіграють провідну роль, оскільки саме в них людина більшою або меншою мірою набуває інституціолізовані знання, норми, досвід, тобто саме в них здійснюється соціальне виховання.

Виховна організація має можливість через побут, різні галузі життєдіяльності, зміст, форми і стиль взаємодії між її членами цілеспрямовано впливати на придбання людиною соціального досвіду.

Індивідуальний соціальний досвід є самобутній синтез різного роду відбитих відчуттів і переживань; знань, умінь, навичок; способів спілкування, мислення і діяльності; стереотипів поведінки; інтеріоризованих ціннісних орієнтацій і соціальних установок.

Соціальний досвід людина набуває протягом усього життя в процесі соціалізації як стихійної, так і соціально контрольованої.

2. У цілому побут виховної організації істотно позначається на змісті, формах організації; характері й співвідношенні роботи, рекреації, релаксації; суб'єктивному самовідчутті членів організації; взаємодії та взаємовідносинах між ними і, нарешті, на ефективності її діяльності.

Побут виховної організації – це уклад повсякденного життя людей, які входять до неї. Він містить у собі наявні в організації

просторові, матеріальні, часові та духовні умови для громадських видів занять її членів, а також природні, необхідні і звичні норми та цінності поведінки і взаємовідносин.

Змістовно побут має наступні характеристики: загальні для організацій певного типу (школи, літнього табору), особливі, які залежать від соціокультурного середовища (побут сільської школи відрізняється від міської), й одиничні, обумовлені складом членів організації (діти, підлітки, молодь) та сформованою в ній виховною системою.

Побут виховної організації визначається архітектурно-планувальними особливостями приміщень та організацією предметно-просторового середовища, її облаштованістю та технічним обладнанням, а також режимом життя, етикетом і низкою традицій, що склалися в організації, та іншими параметрами.

Архітектурно-планувальне рішення приміщень, які займає виховна організація, може бути більш або менш вдалим залежно від низки умов: чи призначені вони для даного типу організації або всього-на-всього пристосовані для її розміщення (наприклад, будинку творчості відданий колишній купецький особняк); чи враховані функції організації, особливості її статевікового складу, кліматичні умови, етнічні традиції; чи адекватні наявні приміщення, їх розміри та розташування типові за функціям організації; чи передбачені можливості варіативного використання приміщень та ін.

У школі уклад життя пов'язаний вже з тим, чи розміщується вона в одній та ще й у „унітарній” (без можливості відокремлення частин) будівлі або вона являє собою сукупність пов'язаних або окремо розташованих блоків, призначених для різних вікових груп і (або) для різних сфер життєдіяльності (навчальний блок, спортивний, клубний тощо).

Побут дитячого будинку кардинально залежить від архітектурно-планувального рішення його приміщень. Будинок коридорного типу, будинок – сукупність відносно відокремлених функціональних блоків і житла для невеликих груп вихованців, окремі котеджі для „сімей” – це апріорно різні уклади повсякденного життя.

Предметно-просторове середовище приміщень впливає на побут організації, як мінімум, у зв'язку з трьома обставинами.

По-перше, грає роль наявність або відсутність її диференційованості на три види територій. Первинні території – приміщення, які тривалий час знаходяться в користуванні первинних колективів (класні кімнати, спальні, для занять гуртків та ін.) Вторинні – ті приміщення, якими всі або майже всі первинні колективи користуються тимчасово або періодично (актовий, спортивний зали, басейн, їдальня, кімнати відпочинку тощо). Специфічні території – приміщення, необхідні для функціонування всієї організації – адміністративно-господарського, медико-санітарного та іншого призначення.

По-друге, важливо і те, наскільки предметно-просторове середовище враховує вікові й інші особливості членів організації. Це специфічні колірні рішення інтер'єру, функціональність набору меблів, адекватність набору м'якого інвентарю (фіранки, білизна, килимові покриття і т. ін.)

По-третє, важливо, якою є міра впорядкованості та технічного обладнання приміщень: наявність або відсутність опалювальних і повітроочисних пристроїв, медичного, кухонного, столового, гігієнічного обладнання; обладнання майстерень, гурткових і класних кімнат і предметних кабінетів, спортзалу, басейну і душових, прального обладнання в організаціях інтернатного типу.

Архітектурно-планувальне рішення, предметно-просторове середовище і технічне обладнання приміщень виховної організації відіграють істотну роль в укладі її життя й у виховній ефективності.

Дослідження показали, що в процесі життєдіяльності груп – первинних колективів об'єктивно виникає явище *групової персоніфікації простору*. Наявність у групи фіксованої персоніфікованої території відіграє певну роль як у внутрішньогрупових, так і в міжгрупових процесах взаємодії. Зокрема, вона сприяє: формуванню групової ідентичності (деякі дослідники вважають фіксовану територію основою групової ідентичності); згуртованості групи; зростанню інтенсивності взаємодії в первинних колективах та між ними; зниженню частоти агресивної поведінки всередині первинних колективів і

між ними; більш інтенсивному використанню вторинних територій; організації соціальних взаємин у групах і між ними.

Архітектурно-планувальне рішення і просторове середовище приміщень впливають на суб'єктивний стан членів виховної організації і на міру їх залучення до життєдіяльності організації. Зокрема, типова для виховних організацій у нашій країні просторова скрутність, відсутність кордонів групового та персонального простору дають низку негативних ефектів: когнітивне перевантаження (кількість інформації і міра одержуваної стимуляції перевершують здатність організму впоратися з ними); неможливість, а потім і нездатність контролювати небажане спілкування; зменшення можливості вибору і свободи дій, а також контролю простору; виникнення стресу і конфліктів.

Роль технічного обладнання, впорядкованості та матеріального обладнання приміщень, як відзначав А.С. Макаренко, „... має значення не тільки тому, що вона визначає достаток, зручність життя вихованців, чистоту і порядок, але й тому, що в цій області виховуються дуже важливі навички, створюється більш спокійний фон для психічного настрою вихованців ... Тому виховна частина не повинна нехтувати навіть найменшими дрібницями в матеріальному побуті колективу ...створюючи кодекс внутрішньокolleктивних правил, обов'язків і традицій тощо”.

Режим передбачає певну тривалість і чергування різних занять, сну і відпочинку, в тому числі й відпочинок на свіжому повітрі, регулярність прийому їжі, виконання правил особистої гігієни.

Важливою частиною побуту виховної організації є етикет. Він містить в собі норми спілкування членів організації один з одним, старших з молодшими і навпаки, загальні правила дисципліни – навчальної, рекреаційної, побутової, правила вирішення конфліктів, правила користування помешканнями й обладнанням, дотримання і підтримання чистоти і порядку.

Не менш важливим елементом побуту організації можуть бути традиції. Традиції – форми і життєві засади, ідеї, цінності, норми поведінки, що зберігаються у виховній організації

протягом тривалого часу і передаються від одного покоління її членів наступним.

Нехтування традиціями призводить до порушення наступності в житті організації. В той же час сліпе преклоніння перед традиціями породжує консерватизм і застій в житті організації, що гальмують її розвиток, культивуючи застарілі засади життєвого укладу.

Систематична робота членів організації щодо підтримання та поліпшення побутових умов свого життя, тобто самообслуговування, сприяє формуванню у них позитивного соціального досвіду.

Важливий елемент побуту виховної організації – одяг, бо визначає настрій членів організації та зручність їх участі в життєдіяльності організації.

Життєдіяльність – взаємопов'язана сукупність різних видів роботи, яка забезпечує задоволення потреб конкретної людини, колективу, групи з урахуванням вимог і потреб більш широкого соціального середовища і всього суспільства в цілому.

Змістовно життєдіяльність виховної організації може містити в собі низку сфер:

- *спілкування* (в якому активність людини спрямовано на взаємодію з людьми);
- *пізнання* (активність спрямовано на пізнання навколишнього світу);
- *предметно-практичну діяльність* (в якій відбувається реалізація активності в роботі, пов'язаної з освоєнням і перетворенням предметного середовища);
- *духовно-практичну діяльність* (активність пов'язана з створенням і (або) використанням духовних і соціальних цінностей);
- *спорт* (де реалізується функціонально-органічна активність);
- *гру* (реалізація активності у вільному імпровізуванні в умовних ситуаціях).

Залежно від типу виховної організації та чи інша з виділених сфер може бути змістовною основою її життєдіяльності (пізнання – в школі, пізнання і предметно-

практична діяльність – в професійно-технічному ліцеї тощо), її компонентом (предметно-практична діяльність – в школі, в літньому таборі) або фоном життєдіяльності (спілкування, спорт, гра в будь-якій організації).

Одним із завдань виховної організації є навчити її членів взаємодії. Під навчанням взаємодії розуміється формування і розвиток у людини інтелектуальної, психічної і соціальної готовності до ефективної участі у взаємодії й освоєння нею способів практичної реалізації цієї готовності. Оптимальним періодом підготовки до взаємодії є дитинство, отрочество, юність, коли людина найбільш сприйнятлива до навчання і володіє стійкою потребою взаємодіяти з оточуючими.

Підготовка до взаємодії може вестися у виховній організації кількома шляхами.

По-перше, і головним чином, в процесі організації взаємодії в її побуті та життєдіяльності. Навчання при цьому відбувається за допомогою відповідного інструктування керівником про те, як доцільно й ефективно взаємодіяти в тому чи іншому випадку, а також у ході планування, підготовки, реалізації та аналізу тих чи інших справ і ситуацій, в яких співпрацюють члени організації.

По-друге, під час спеціально створюваних ситуацій у житті організації і первинних колективів, які передбачають взаємодію.

По-третє, за допомогою різного роду тренінгів, ігор і етюдів, органічно включених у життя організації.

Чому ж насамперед треба навчати і які можливості для цього надає життєдіяльність організації?

Почнемо з того, що необхідно розвивати у дітей, підлітків, юнаків базу для мовного спілкування, яка передбачає: наявність великого запасу слів, образність і правильність мови; логічність побудови і викладу висловлювання; точне сприйняття усного слова і точну передачу ідей партнерів своїми словами; вміння виділяти з почутого головне; коректно ставити запитання; стислість і точність формулювань відповідей на питання партнерів.

Відсутність подібної бази призводить до того, що у вихованців не виробляється та впевненість, та розкутість, які необхідні в ділових бесідах, на зборах, у компанії у вільний час.

Найважливішою частиною підготовки дітей, підлітків, юнаків до взаємодії можна вважати формування у них соціально цінних установок. Необхідно, щоб вони ставилися до партнерів по взаємодії як до мети, а не як до засобу досягнення власного благополуччя. У вихованців потрібно формувати інтерес до процесу взаємодії безпосередньо, а не тільки до його результату, розуміння того, що взаємодія – це діалог, що вимагає терпимості й до ідей, і до дрібних недоліків партнера, уміння слухати і стримувати свій „монологічний запал”. Нарешті, вихованців необхідно орієнтувати на те, що у взаємодії треба не тільки щось отримувати самому, але й як можна більше давати іншим.

Поряд з вільним володінням мовою і формуванням певних установок у сфері взаємодії важливим є розвиток у дітей, підлітків, юнаків комунікативних умінь. Уміння орієнтуватися в партнерах та в ситуації допоможе навчитися уникати непотрібних конфліктів, а якщо конфлікт все-таки спалахнув – завершити його з мінімальними втратами.

Уміння, необхідні для взаємодії, набувають і розвивають у всіх галузях життєдіяльності і в побуті виховної організації.

Ефективним способом цілеспрямованого розвитку цих умінь може стати *рольова гра* (яка, до речі, може використовуватися як при проведенні різних справ, так і у спеціально зазначених цілях з вихованцями будь-якого віку).

3. Освіта – засіб трансляції культури, опановуючи який людина не лише адаптується до умов постійно мінливого соціуму, але й стає здатна до неадаптивної активності, що дозволяє виходити за межі заданого, розвивати власну суб'єктність і примножувати потенціал світової цивілізації (В. Сластенін, І. Ісаєв, О. Міщенко, Є. Шиянов).

Автори наведеного вище визначення освіти виділяють низку її культурно-гуманістичних функцій:

- розвиток духовних сил, здібностей і вмій, що дозволяють людині долати життєві перешкоди;
- формування характеру та моральної відповідальності в ситуаціях адаптування до соціальної та природної сфер;

- забезпечення можливостей для особистісного та професійного зростання та для здійснення самореалізації;
- оволодіння засобами, необхідними для досягнення інтелектуально-моральної свободи, особистої автономії та щастя;
- створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності й розкриття духовних потенцій.

Освіта містить у собі: систематичне навчання (формальна освіта, як основна, так і додаткова); просвітництво, тобто пропаганду і поширення культури (неформальна освіта); стимулювання самоосвіти.

Навчання – складний і багатогранний процес взаємодії вчителя й учнів, у результаті чого мають бути вирішені такі завдання:

- оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками;
- забезпечення оптимальних умов для розвитку потенційних інтелектуальних здібностей учнів;
- формування наукового світогляду;
- оволодіння учнями ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності.

З точки зору соціальної педагогіки навчання як складову частину соціального виховання коротко можна охарактеризувати низкою положень, розроблених естонським педагогом Х. Лийметсом.

Для того, щоб навчання було вихованням, підкреслював Х. Лийметс, воно повинно:

- проходити в єдності керівництва вчителя й самодіяльності учнів;
- проводитися по можливості в єдності обліку індивідуального розвитку кожного учня і розвитку колективу;
- здійснюватися в єдності перспективи успіху і можливості невдачі;
- входити в систему життєдіяльності учнів і колективу.

З набутих знань багато чого скоро забудеться, деякі знання неминуче застаріють і втратять своє значення. Постійну ж цінність мають ті психічні новоутворення, які сформувалися в ході засвоєння цих знань, навіть забутих або вже непотрібних. Це і є ті зміни в розвитку, зміни в результаті навчання. Дуже

важливе значення в процесі навчання має усвідомлення й оволодіння учнями способами пізнання, вміння перевіряти шлях мислення, надійність його методів, вміння відмовлятися заради істини від своїх колишніх недостатніх знань, від упередженості.

Ефективне навчання передбачає: ясність і чіткість понять, якими оперує людина; визначеність і конкретність мислення; вміння бачити невизначеність і знаходити її причини; усвідомлення зв'язків між предметами і явищами, а також дійсних тенденцій у розвитку процесів; здатність передбачати розвиток подій на основі аналізу наявних тенденцій (Б. Бім-Бад).

Людина пізнає навколишню дійсність не тільки через цілеспрямоване навчання, але й через освіту, джерелами якої виступають ЗМК, життєдіяльність виховних організацій, а також спілкування з оточуючими людьми (як у неформальних, так і в формальних групах).

Останнє – дуже ефективний спосіб пізнання. Обмін інформацією в спілкуванні характеризується високим рівнем розуміння, низькою надмірністю інформації, економією витрат часу. Образно кажучи, спілкування можна назвати портативним засобом трансляції інформації.

У процесі та в результаті пізнання цими та іншими шляхами у людини утворюються ніби два шари знання – наявне і так звана кріптогноза (від грец. – таємне, приховане знання). Кріптогноза відрізняється від наявного знання тим, що її накопичення і використання відбувається за допомогою неусвідомлюваних й інтуїтивних процесів (В. Іріна, А. Новіков).

У сучасному суспільстві все більш важливою умовою розвитку особистості та її життєвого успіху стає самоосвіта. Вона ж є гарантом інтелектуального виродження.

Для того щоб людина зацікавилася проблемою самоосвіти, щоб у неї з'явилося бажання цим займатися, необхідно, щоб у життєдіяльності виховної організації були створені такі умови, такі ситуації, в яких людина або побачила й усвідомила невідповідність між своїми знаннями і знаннями партнерів, або виявила неможливість чи неефективність вирішення вікових завдань, або зіткнулася з невідповідністю вимог організації із своїми знаннями. В результаті у людини може з'явитися спочатку

інтерес до самоосвіти, а потім і більш-менш стійка установка на її реалізацію.

4. Індивідуальна допомога людині у виховній організації стає необхідною і повинна надаватися тоді, коли у неї виникають проблеми у вирішенні вікових завдань і при зіткненнях з небезпеками віку. Більш-менш успішне вирішення вікових завдань, уникнення вікових небезпек багато в чому визначають життя людини і її розвиток.

Досить умовно можна виділити групи вікових завдань – природно-культурні, соціально-культурні та соціально-психологічні, а також джерела небезпек – сім'я, середовище однолітків, виховні організації.

Відповідно до виділених трьох груп вікових завдань можна певною мірою конкретизувати, у вирішенні яких проблем людині може знадобитися індивідуальна допомога, яку їй можуть надати у виховній організації.

У процесі вирішення природно-культурних завдань індивідуальна допомога може стати необхідною при виникненні у людини таких проблем, як зміцнення здоров'я, розвиток своїх фізичних задатків, відповідно віковій нормі фізичного розвитку; пізнання свого тіла, прийняття його і змін, що з ним відбуваються; усвідомлення відносності норм маскулінності – фемінінності і відповідно до мінімізації переживань, пов'язаних із власною „відповідністю” цим нормам; засвоєння статевої поведінки, володіння відповідними нормами, етикетом і символікою.

У процесі вирішення соціально-культурних завдань індивідуальна допомога буде корисною при появі проблем, пов'язаних з усвідомленням та розвитком своїх здібностей, умінь, установок, цінностей; із придбанням знань, умінь, які необхідні людині для задоволення власних позитивних потреб; із заволодінням способами взаємодії з людьми, з розвитком або корекцією необхідних установок; із розумінням проблем сім'ї, інших груп членства, соціуму, сприйнятливості до них.

У процесі вирішення соціально-психологічних завдань індивідуальна допомога стає необхідною у разі виникнення у людини проблем, пов'язаних із самопізнанням і самоприйняттям;

визначенням себе в актуальному житті, самореалізацією і самоствердженням, а також визначенням власних перспектив; із розвитком розуміння і сприйнятливості по відношенню до себе і до інших; із адаптацією до реальних умов життя; із встановленням позитивних просоціальних взаємин з оточуючими, особливо зі значимими особами; із запобіганням, мінімізацією, вирішенням внутрішньоособистісних та міжособистісних конфліктів.

У дитинстві, отрочстві, юності найбільш типовими і серйозними джерелами небезпеки для дитини, підлітка, юнака можна вважати сім'ю, середовище однолітків, виховні організації. Можливе або реальне зіткнення з різними небезпеками може породити численні проблеми, частина яких можуть бути певною мірою вирішені у разі надання індивідуальної допомоги людині педагогами.

Найбільш типові небезпеки, що мають коріння в сім'ї, породжують такі проблеми, як відчуття занедбаності або опір гіперопіці; неприйняття батьків або одного з них (або у зв'язку з їх особистісними властивостями, або через їх стиль життя, або стиль ставлення до дітей); агресивність до батьків і (або) оточуючих; низький рівень самоповаги, неприйняття самого себе; неготовність до навчання, небажання вчитися; використання антисоціальних і саморуйнівних способів пристосування до батьків або способів компенсації і самоствердження.

Товариство однолітків завдяки вихідним від нього небезпекам може породити проблеми, частково аналогічні тим, про які йшла мова вище, а також низку специфічних проблем: використання антисоціальних і саморуйнівних способів пристосування до середовища однолітків, протиправних форм самоствердження; статевої кризи; відкидання групою однолітків при відсутності інших груп членства, відчуття самотності; сексуального та інших видів насильства. (Частина цих проблем може породжуватися у дитини, підлітка, юнака як наслідок контактів з антисоціальними або кримінальними дорослими).

Виховні організації як соціально-психологічні групи однолітків приховують у собі відповідні небезпеки і породжують у дітей, підлітків, юнаків деякі проблеми. Виховним організаціям,

як таким, властиві специфічні небезпеки, які породжують власну низку проблем: конфліктності з дорослими, агресивності по відношенню до них; агресивної (унікаючої) поведінки по відношенню до життєдіяльності організації; внутрішньоособистісних конфліктів, породжуваних невдачами в значущих для людини або для значимих осіб сферах життєдіяльності; втрати відчуття самоцінності, низька самоповага, неприйняття себе; відсутності або втрати перспектив.

Наведений перелік проблем, у вирішенні яких людині може бути надано індивідуальну допомогу у виховних організаціях, по-перше, неповний, а по-друге, змістовно ці проблеми мають статевовікову специфіку. І те й те вивчено недостатньо, особливо статевовікова специфіка.

На сьогодні недостатньо розробленою залишається методика надання індивідуальної допомоги. Фактично поки ще можна назвати лише найзагальніші способи цієї роботи: індивідуальні та групові бесіди, створення спеціальних ситуацій в життєдіяльності виховних організацій; робота зі значимими особами; переорієнтація індивідуальних і групових інтересів; тренінги та рольові ігри; рекомендація для читання спеціальної літератури; залучення фахівців-психологів і деякі інші.

Індивідуальна допомога дітям, підліткам, юнакам у виховній організації може дати позитивний ефект при наявності і дотриманні низки умов.

По-перше, наявності у педагогів та інших працівників сфери соціального виховання установки на необхідність надання індивідуальної допомоги, а також певного рівня психолого-педагогічної підготовки.

По-друге, наявності у вихованця готовності прийняти допомогу від вихователя, установки на добровільний контакт з ним з приводу власних проблем, бажання знайти у нього розуміння, отримати інформацію, пораду, часом навіть інструктаж.

По-третє, наявності у педагога необхідних для надання індивідуальної допомоги якостей: здорового самосприйняття, тобто позитивної Я-концепції, яка його задовольняє; послідовності в установках по відношенню до вихованців, справедливості, симпатії, розуміння їх потреб і проблем,

шанобливого ставлення до них; прагнення й уміння культивувати теплі, емоційно забарвлені взаємини з вихованцями, уміння пробуджувати у вихованців почуття свободи в спілкуванні, уміння розрядити обстановку під час бесіди, почуття гумору.

По-четверте, уміння вихователя вести індивідуальні бесіди з вихованцем в якості „експерта”, „порадника”, „опікуна”: використовувати власний вплив для того, щоб прояснити ситуацію що склалася у вихованця, осмислити її; здійснити переорієнтацію його збиткових установок і точок зору; допомогти визначити йому власні позиції і погляди. Для цього він повинен вміти висувати перед вихованцем низку альтернатив, вести діалог з ним про переваги і недоліки кожної, допомогти усвідомити можливості для досягнення тієї чи тієї альтернативи, вибрати найбільш реальний і підходящий для вирішення проблеми варіант.

По-п'яте, використання у виховній організації особистісного, диференційованого, вікового та індивідуального підходів. Три останніх принципово відрізняються від особистісного підходу тим, що особистісний підхід має на увазі апріорне ставлення до будь-якого вихованця як до самоцінної особистості незалежно від притаманних йому особливостей.

5. Віковий підхід у соціальному вихованні – цілеспрямоване створення умов для розвитку людини з урахуванням і використанням особливостей і можливостей кожної вікової групи, а також соціально-психологічних особливостей груп і колективів, обумовлених їх статевовіковим складом.

Віковий підхід у виховній організації повинен будуватися так, щоб створити умови для ефективного вирішення вікових завдань. (Крім того, в руслі індивідуального підходу на базі вікового повинна надаватися допомога в їх вирішенні конкретній людині).

Для вирішення природно-культурних завдань у межах вікового підходу, необхідно розробляти оптимальний режим годування і догляду за людиною на кожному віковому етапі; систему фізичного і сенсорно-моторного розвитку, заходів компенсації і реабілітації дефіцитів і дефектів процесу дозрівання

і розвитку окремих анатомо-фізіологічних систем організму (в межах індивідуального підходу); стимулювати усвідомлення цінності здоров'я, активного ставлення людини до свого фізичного розвитку і його методи; культивувати здоровий спосіб життя на кожному віковому етапі, позитивне ставлення до людського тіла, реалістичні еталони жіночності й мужності, адекватне сприйняття людської сексуальності, враховуючи етнокультурні традиції.

Роль виховних організацій найбільш велика у вирішенні соціально-культурних завдань, бо фактично суспільство і держава вимагають від системи соціального виховання головним чином формування громадянина, відповідного соціальному і державному замовленню, тобто людини – сім'янина, трудівника, споживача тощо. Виконуючи ці замовлення, в межах вікового підходу визначаються знання, вміння, навички, цінності та норми, необхідні для вирішення соціально-культурних завдань на кожному віковому етапі, розробляються форми і методи залучення до них, формування ставлення і взаємовідносин особистості до себе і з собою, до світу і зі світом у процесі організації життєдіяльності різних виховних організацій.

Допомогу особистості у вирішенні соціально-психологічних завдань може бути надано, якщо відповідно до її вікових можливостей та особливостей педагога цілеспрямовано розвивають рефлексію і саморегуляцію особистості, створюють умови для адекватного самопізнання і стимулюють його, а також особистісно значущі та соціально прийнятні способи самореалізації.

Враховуючи сензитивні періоди людини, необхідно навчити її ставити перед собою цілі, адекватні віковим завданням і особистісним ресурсам, вносити в них корективи у зв'язку зі зміною часових, об'єктивних і суб'єктивних обставин, навчати навичкам співпраці, вирішення проблем, попередження та подолання конфліктів.

Індивідуальний підхід у соціальному вихованні – врахування індивідуальних особливостей вихованців як на індивідуальному (темперамент, задатки і подібне), так і на особистісному (інтереси, рівень домагань тощо) рівні.

Індивідуальний підхід може застосовуватися для виявлення, заохочення, корекції тих чи тих особливостей поведінки і властивостей конкретної людини. Класичними прикладами індивідуального підходу можна вважати завдання, що відповідають можливостям, інтересам і здібностям людини; створення ситуацій, що допомагають розвинути її індивідуальні властивості; бесіду педагога з вихованцем; укладення свого роду „джентльменської” угоди з оточуючими вихованця людьми про певні способи реагування на його поведінку в цілях розвитку або корекції конкретних індивідуальних проявів тощо.

Індивідуальний підхід – ефективний спосіб допомоги людині, оскільки будь-який виховний вплив ґрунтується на його конкретних особливостях. Індивідуальний підхід в принципі необхідний кожній людині як з відхиленнями у розвитку і (або) поведінці, так і благополучній. Це пов’язано з тим, що він дає можливість допомогти їй усвідомити власну індивідуальність, навчитися керувати власною поведінкою, емоціями, адекватно оцінювати сильні і коректувати слабкі сторони.

6. У будь-якій виховній організації відбувається процес соціально контрольованої соціалізації її членів. Соціальне виховання залежно від типу організації, відповідних нормативних положень і характеру керівництва об’єктивно здійснюється в процесі систематичного навчання (якщо це навчальна організація), більш-менш змістовної і відповідної функціям організації життєдіяльності її членів, індивідуальної допомоги їм у вирішенні проблем.

Однак ефективне соціальне виховання, тобто створення умов для ефективних розвитку і духовно-ціннісної орієнтації членів організації, стає реальним, якщо в ній створено локальну (тобто властиву саме їй) виховну систему.

Поняття „виховна система” ввела Л. Новікова. Вона і її співпрацівники (Н. Селіванова, В. Караковський та ін) дали характеристику гуманістичної виховної системи. Зокрема, локальна виховна система має кілька обов’язкових параметрів:

- наявність сформульованих педагогічних цілей, що виходять із завдань соціального виховання і враховують актуальні потреби та цілі членів організації;

- сукупність ідей і програм роботи з реалізації цілей виховної системи, до якої залучаються в суб'єктній позиції все більше членів організації;
- впорядкованість побуту і життєдіяльності організації та інтеграція соціально-психологічних процесів відповідно до її цілей;
- гуманістичний характер побуту, життєдіяльності, відносин і керівництва;
- керований розвиток організації відповідно до мінливих умов (зовнішніх і внутрішніх), запитів та цілей її членів.

Виховна система як цілісність існує відносно автономно в оточуючому її середовищі. Чим більше вона розвинена, тим більшою мірою її цілісність базується на спільному побуті і життєдіяльності, на єдності інтересів членів колективу. Разом з тим, цілісність виховної системи відносна. І це природно, бо в будь-якій виховній організації йде більш-менш швидка зміна поколінь її членів. При цьому кожне покоління повинно відчувати себе суб'єктом розвитку системи, мати можливість вносити в неї щось своє, нове.

Усі виховні системи проходять низку етапів власного розвитку.

Етап становлення системи починається з того, що у вже існуючу або знову створювану виховну організацію вноситься певна ідея, образ її майбутнього. Іноді автор (чи автори) ідеї чітко усвідомлює, чого він хоче з самого початку, іноді інтуїтивні уявлення кристалізуються у нього в провідну ідею поступово.

День у день в процес вироблення, вдосконалення, реалізації ідеального образу майбутнього організації залучається все більша кількість її членів. Відповідно до образу майбутнього плануються і реалізуються елементи побуту, зміст і форми життєдіяльності, формуються відносини між членами організації. З часом частина з них, „відібрані життям”, „тверднуть”, перетворюються на традиції, на їх базі складається поле інтелектуально-моральної напруги колективу (його ціннісні орієнтації, норми поведінки, уявлення про допустиме і неприпустиме у взаєминах тощо).

Після етапу становлення починається етап більш-менш стабільного функціонування виховної системи. Це означає, що її

основні елементи (названі вище) і системоутворювальні зв'язки між ними залишаються відносно незмінними, але процес їх упорядкування продовжується. Суб'єкти управління і самоврядування набувають досвіду організації колективних побуту і життєдіяльності і колективних переживань, забезпечують собі успіх і громадське визнання. Відточуються найбільш ефективні способи колективних дій, закріплюються традиції. У сферу дії поля інтелектуально-моральної напруги колективу залучається велика частина його членів. У колективній свідомості відбувається процес зближення ідеального і реального образів виховної організації.

Потім зазвичай настає етап кризи. Термін „кризовий розвиток” у даному випадку слід розуміти з великою часткою умовності. Насправді часто відбувається лише відносне збільшення дезінтегруючих явищ, часом просто посилюється пошук чогось нового.

Зовні прояви настання кризового етапу в розвитку виховної системи дуже різноманітні. Однак сутність їх полягає у тому, що з'являються збої у відтворенні традиційних ситуацій побуту і життєдіяльності, а у більшій чи меншій частині колективу виникає апатія, розчарування, невдоволення станом справ в організації.

Кризовий етап може вирішитися, як мінімум, за трьома сценаріями.

Криза переборюється шляхом зміни або видозміни провідною сфери життєдіяльності і, таким чином, відновлюються й удосконалюються системоутворювальні зв'язки. Тоді кризовий період змінюється новим етапом стабільного розвитку, який, у свою чергу, знову може привести до чергової кризи, тобто розвиток стабільних виховних систем характеризується певною циклічністю етапів.

Інший сценарій – в результаті кризи на базі колишньої виховної системи виникає нова, яка, хоча і містять у собі деякі цінності і традиції колишньої, ґрунтується на іншому типі системоутворювальних зв'язків (наприклад, переїзд колонії А. Макаренка в Куряж), тобто виховна система може не тільки розвиватися і зміцнюватися. Вона може не тільки оновлюватися, але й кардинально перелаштовуватися.

Третій сценарій завершення кризового етапу – руйнування системоутворюючих зв'язків, смерть виховної системи.

Головний критерій ефективності розвитку локальної виховної системи – становлення особистості. Чи стають умови розвитку особистості та її духовно-ціннісної орієнтації більш сприятливими або вони погіршуються – від відповіді на це питання залежить оцінка правильності цілей, поставлених творцями системи, адекватності цим цілям використаних способів їх досягнення. Іншими словами, ефективність системи залежить від того, наскільки повно і послідовно в ній реалізуються принципи центрації соціального виховання на розвитку особистості і діалогічність соціального виховання.

ТЕМА 13.

Релігія як соціальний та виховний феномен.

1. Релігія як соціальний феномен: структура та функції.
2. Релігійна психотехніка та її вплив на формування підостаючих поколінь.
3. Форми співробітництва громадських і конфесійних інституцій у соціальному вихованні.
4. Подолання виявів асоціальності релігійного впливу.

1. Розгляд цієї теми почнемо з визначення основних її понять.

Релігія (лат. *religio* – благочестя, святиня, побожність) – це своєрідний духовний феномен, що виражає віру людини у надприродне начало, яке є джерелом буття всього суцього, є засобом спілкування з ним, проникнення в його світ.

Церква (грец. – зібрання вірних) – спільнота віруючих та священників одного віросповідання. Найчастіше вживається для позначення спільноти віруючих християнського віросповідання.

Поняття «церква» використовується і в іншому значенні. Це храм, в якому відбувається християнське богослужіння.

Конфесія (лат. *confessio* – сповідання) – особливість віросповідання в межах певного релігійного вчення, а також об'єднання віруючих, послідовників цього релігійного віросповідання.

Термін „конфесія” часто вживається для опису різних християнських церков, наприклад, Православ'я, Католицизму і багатьох варіантів Протестантизму. Цей термін також використовується і для опису гілок Юдаїзму (ортодоксали, консерватори, реформатори та реконструктори), та іноді для гілок Ісламу (суніти та шиїти).

Секта – релігійне об'єднання, яке відкололося від панівної релігійно-церковних організації і найчастіше перебуває в опозиції до неї.

Релігія традиційно відіграє важливу роль у житті різних суспільств. За науковими даними виникнення релігії пов'язується з появою ранньої родової громади, приблизно 40 тис. років тому.

Вона завжди була важливим інститутом соціалізації підростаючих поколінь. Її вплив порівнюють з впливом сімейного виховання, відводячи йому другий за значенням ступінь.

Згідно зі ст. 35 Конституції України „церква і релігійні організації в Україні відокремлені від держави, а школа від церкви”, що визначає світський характер держави.

Водночас Україна є полірелігійною державою. За даними Міністерства закордонних справ, релігійне життя в Україні представлене 55 віросповідними напрямками, в межах яких діють майже 34 тис. релігійних організацій.

Релігія більш соціальна, ніж будь-які інші – політичні, правові, економічні – відносини між людьми.

Релігійна свідомість є найдавнішою серед інших видів людської свідомості, і людське суспільство – як усвідомлення людьми їх певної спільності – виникло саме на підставі спільної релігії, тоді як усі інші об’єднання (держави, господарство, культура) мають уже похідний, вторинний характер. Тому релігія є основою будь-якої соціальності.

Релігія постає як основа соціальності ще й тому, що саме вона створює такі первинні засади суспільності, як солідарність, свобода, служіння.

Як один із найдавніших соціальних інститутів вона має досить складну структуру. Основними її елементами є релігійна свідомість, релігійна діяльність, релігійні відносини та релігійні організації.

Релігійна свідомість являє собою перекручене, фантастичне відображення людьми пануючих над ними природних і суспільних сил; при цьому „земні сили набирають форму неземних”. Основною ознакою релігійної свідомості є віра в реальність надприродного.

Релігійна свідомість буває масовою, груповою та індивідуальною.

Релігійна діяльність – це практично духовне освоєння світу. Розрізняють два види релігійної діяльності: позакультову та культову. Позакультова діяльність здійснюється в духовній та практичній сферах. Розробка релігійних ідей, систематизація та інтерпретація догматів теології відносяться до духовної сфери.

До практичної сфери належать місіонерська діяльність релігійних індивідів (їх групи); викладання богословських дисциплін у навчальних закладах; управлінська діяльність у системі релігійних організацій та ін.

Культурна діяльність – це система символічних дій, за допомогою яких віруючі прагнуть впливати на надприродне, тобто це релігійні дії віруючих (поклони, вставання на коліна, складання рук, хресне знамення тощо при молитвах, а також символічні релігійні акти – чин богослужби, обряд, проповідь, жертви, таїнства).

Релігійні відносини залучені до систем суспільних відносин – матеріальних та ідеологічних. Вони складаються відповідно до релігійної свідомості, існують через релігійну діяльність. У зв'язку з цим релігійні відносини бувають культурні (існують через культурну діяльність) та позакультурні (існують через позакультурну діяльність). Носіями релігійних відносин виступають релігійні індивіди, групи, організації.

Релігійна організація забезпечує існування та функціонування релігійної спільності, тобто сукупності послідовників певного віросповідання.

У соціологічній літературі виділяють такі типи релігійних об'єднань: церква (для організаційної структури характерна наявність інституту священства, чітка ієрархія по „горизонталі” і „вертикалі” відповідно до нормативної системи та тенденція подальшої інституціоналізації); секта (інститут священства, навпаки, відсутній, лідерство визначається харизматичним: право на нього надається особі, яка виявила нібито особливу здібність керівництва, сприйману як милість Бога і спрямовану на розкол релігійної спільності); деномінація (її ідейні, культурні та організаційні принципи формуються в конфронтації до церкви і секти; характерна чітка організація як по „горизонталі”, так і по „вертикалі”; не зважаючи на проголошення принципу рівності всіх членів і виборності керівництва, існує еліта постійних керівників, які наділені широкими повноваженнями).

Під функціями релігії розуміють різноманітні засоби її дії в суспільстві. У літературі виділяють як мінімум 5 функцій:

1) світоглядна. Релігія містить у собі певне світорозуміння (пояснення світу, місця людини в ньому, природи людини і т. ін.),

світовідчуття (емоційне відображення зовнішнього світу і самовідчуття людини), оцінку світу, світосприймання. Релігійний світогляд реалізується у поведінці і взаємовідносинах віруючих, у структурі релігійних організацій.

Створення картини світу – одна з головних складових світоглядної функції, що, однак, не вичерпує цю функцію повністю. Але не менш важливо, щоб завдяки цій картині людина зуміла знайти сенс свого життя. Саме тому світоглядну функцію релігії ще називають сенсопокладаючою чи функцією значення;

2) компенсаторська (релігія виконує роль компенсатора в суспільстві, тобто релігійного „заповнення” дійсності – соціальна нерівність, наприклад, перетворюється в рівність у стражданні; роз’єднаність замінюється братерством у громаді й т.ін.). Обіцяє посмертне воздаяння як компенсацію втраченого ;

3) комунікативна. „Богоспількування” вважається вищим видом спілкування, а спілкування з „ближніми” – другорядним. Спілкування відбувається насамперед у культовій діяльності (релігія сприяє спілкуванню людей через культову та позакультову діяльність);

4) регулятивна. Релігійні ідеї, цінності, установки, стереотипи, культова діяльність і релігійні організації є регуляторами поведінки людей. Як нормативна система й як основа суспільно санкціонованих способів поведінки релігія переважно впорядковує думки, прагнення і дії людей;

5) інтегративна (підсумовуючи поведінку та діяльність індивідів, об’єднуючи їхні думки, прагнення, спрямовуючи зусилля соціальних груп і інститутів, релігія якоюсь мірою сприяє стабільності в суспільстві).

Деякі дослідники виділяють також культурно-формуючу функцію релігії (вплив розвитку писемності, книгодрукування, мистецтва і т. ін.), політичну (участь церкви у політичному житті країни), філантропічна (утримання притулків, лікарень), просвітницька (поширення знань про культуру, мораль тощо) та виховна (релігійне виховання).

Функції релігії змінюються з розвитком суспільства. Ці зміни відображені в поняттях „сакралізація” та „секуляризація”.

Сакралізація – це процес залучення у сферу релігійного санкціонування інших форм масової (індивідуальної) свідомості,

соціальних відносин, діяльності людей та інститутів. З цим зв'язане підвищення впливу релігії на суспільну систему, поширення її функцій у суспільстві. Інакше кажучи, це процес, при якому в основі суспільних відносин лежить культова релігійна діяльність.

Сакралізація характерна для ранніх стадій історії релігії, рецидиви її виявляються й пізніше.

Секуляризація – це процес, протилежний сакралізації, це, навпаки, визволення масової та індивідуальної свідомості від впливу релігійних ідей, соціальних відносин – від релігійного санкціонування, тобто вивільнення суспільного життя від впливу релігії та церкви, перехід функцій, що виконувала релігія, до інших соціальних інститутів.

Процес секуляризації найбільш притаманний соціалістичному суспільству.

Таким чином, релігія як соціальний феномен має свою структуру (релігійну свідомість, релігійну діяльність, релігійні відносини, релігійні інститути та організації) і функції (світоглядна, компенсаційна, комунікативна, регулятивна, інтегративна тощо).

2. Специфічним об'єктом для вивчення соціальними педагогами є релігійна психотехніка, що означає систему психологічної допомоги окремій людині, а також формування людини, здатної жити в умовах об'єктивних труднощів, не виходячи за межі психологічної норми.

Найбільш відомими можна вважати такі релігійні психотехнічні прийоми:

- феномен загробного життя як ліквідації страху смерті;
- феномен сповіді як гармонізації внутрішнього світу;
- хрещення як інструмент заспокоєння потреби належності;
- молитва (налаштовує на подолання труднощів, вечірня – дає можливість зняти напругу після денних негараздів);
- таїнство шлюбу як запорука міцності сім'ї та надійності сімейної соціалізації тощо.

Релігійна психотехніка формує різноманітні механізми психологічного захисту, що дають дитині можливість автоматично діяти у складних обставинах. Вона широко використовує вплив мистецтва, а отже, розвиває дитину естетично. Водночас релігійна психотехніка своєрідно реалізує завдання контролю за поведінкою: дитина переконається, що кожен її вчинок може бути контрольований.

Таким чином, релігія як психотехнічна практика виховання дитини у критичних ситуаціях стає ефективною системою впливу на стан особистості.

При цьому парадоксом і головною проблемою релігійної психотехніки є те, що її неможливо використати, не формуючи релігійного світогляду.

3. Закон України „Про свободу совісті та релігійні організації” (ст. 6) передбачає, що „релігійні організації мають право ... створювати для релігійної освіти дітей і дорослих навчальні заклади і групи, використовуючи для цього приміщення, що їм належать. А от школа, відділена від церкви, не може здійснювати релігійне виховання, формувати релігійний світогляд”.

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

Залежно від мети та форм релігійного виховання, воно може впливати, як позитивно так і негативно, на особистість. Особливо сильним може бути цей вплив на дітей та молодь, які проходять стадію активної соціалізації.

Ситуацію ускладнює те, що протягом радянського періоду, соціальне виховання підростаючого покоління було спрямовано у напрямку атеїзму, що порушило традиції релігійного виховання. Сучасній молоді важко самотійно розібратися у власних потребах та ставленні до тих, чи тих, релігійних вірувань.

Чи може школа стояти осторонь цієї проблеми? В українському суспільстві немає однозначної відповіді на це запитання. Є полярно протилежні погляди: від звичного „заборонити” до запровадження у всіх школах Закону Божого.

Вирішити це питання можливо, наприклад, через запровадження в школах уроків релігійного виховання. Подібні заняття проводяться в навчальних закладах багатьох країн Європейського Союзу (Фінляндія, Італія, Польща, Чехія та інші). У більшості випадків, учні та їх батьки мають право обирати з основами якої релігії, чи релігій, буде знайомитися дитина. Темі занять визначено в навчальних планах, затверджених міністерством освіти. Це дає можливість державі жорстко контролювати зміст релігійного виховання, спрямовуючи його у напрямку формування толерантного ставлення дітей та молоді до різних віросповідань та гарантують кожному учневі право вільного вибору (та чи інша релігія або атеїзм).

Необхідно враховувати й такі можливості застосування певних форм співробітництва громадських і конфесійних інституцій у соціальному вихованні: недільні школи, запрошення служителів культу на шкільні заходи, вивчення історичної та культурної спадщини релігійних конфесій.

Цікаві та корисні для батьків і вихователів думки з приводу релігійного виховання висловила С. Русова у праці „Соціальний інстинкт”.

„...Можна певно сказати, що в дітях є інстинкт релігії, але в багатьох дітей під впливом оточення й особистого духовного складу, занадто реального, це почуття зникає. Чи повинні ми його підтримувати і як його виховувати? Саме собою, коли батьки самі не мають релігійного почуття, краще нехай вони не втручаються в цю святая святих дитячої душі.

...Для соціального розуміння релігії треба давати волю дитині брати участь у тих або тих виявах культу, оскільки вони ваблять красою або архаїчною наївною простотою, такою близькою до душі дитини. Наприклад, що може більше вабити дитину, як не Святвечір з чеканням народження тої ідеальної істоти, що панує таємниче над усім світом і, на думку дитини (а також і всіх віруючих), володіє усіма моральними скарбами. Або якою поезією охоплює дитину весняна ніч на Великдень, коли уся природа відроджується від зимового сну і наче всім своїм молодим життям протестує проти жахливого явища смерті і хоче дати нам радісну певність можливості вічного життя.

... Хай над усіма цими враженнями світить для дитини одна певна думка: Бог є на світі (бо є предвічна краса і добро), і я мушу всім своїм життям наближатися до його досконалої доброти і правди. Такого деїзму досить для дитини; не потребує вона для цього жодних катехізисів або богослужебних пояснень, не потребує (поки сама не виявить власного бажання) ані причастя, ані інших церковних, більше державних вимог, так мало зв'язаних з вільним почуттям релігії. Молитва настільки приваблює дитину своїм натхненним настроєм, що в занадто скептичних родинах нерідко трапляється таке, що дитина потайки стає навколішки перед невідомим Богом і шепоче йому свої наївні бажання.

... Молитва – це найбільш індивідуальний акт релігійного настрою, і хай кожний, хто молиться, знаходить сам слова, відповідні його настрою. Отже й дитині не забороняйте молитися, як вона хоче, тільки пізніше можна навчити її єдиної правдивої молитви, яка вже має не тільки індивідуальний, а й соціальний характер – Отче Наш.

... Соціальний бік релігійного виховання виявиться в тих спільних релігійно-національних святах, у хоровому виконанні (не щодня примусово, а вільно за настроєм дітей) таких молитов, які вже мають соціальне значення і зміст”.

Основна думка твору – не можна забороняти або навпаки – змушувати дитину вірити в Бога. Це має бути її вільний вибір.

4. Нерідко фанатично віруючі батьки не дають дитині можливості вільного вибору у питанні релігії. Вони дуже рано починають формувати у дитини релігійну свідомість, на основі звернення до підсвідомого та позасвідомого, використовуючи для цього методи навіювання та пригнічення. Дитина починає боятися Божої кари. Вона стає не просто віруючою, а духовним рабом релігійної психології.

Природна емоційність дитини, прагнення наслідувати дорослих, повага до батьків посилюють вплив релігійного виховання на дитячу свідомість.

Але ще страшніше, якщо батьки дитини є членами деструктивної секти. Часто вони виховуються „комуною” і їм тільки зрідка дозволяють бачитися з батьками. Дітей вчать

зберігати вірність і відданість лідеру секти або групи, а не батькам. Вільний час у дітей обмежений, якщо воно взагалі є. Зазвичай вони не отримують ніякої освіти. Так само, як і їх батькам, їм вселяють, що світ за стінами групи дивовижний і ворожий. Їх примушують сприймати реальність з точки зору сектантської доктрини. Те, що їх називають „майбутнім” групи, не заважає використовувати їх як інструмент по збору коштів для групи і дешевої робочої сили. В деяких групах дітей, які провинилися піддають тілесним покаранням і залякуванню.

Головна небезпека використання конфесійної моделі соціалізації полягає у тому, що за умови незнання сутності віровчення дитина може потрапити під вплив релігійного насильства. При цьому йдеться вже не стільки про релігію, скільки про містичні вчення (певну релігійну установку, нав'язливий психічний стан під впливом релігії). Містичні спалахи є характерними для кризових періодів життя дитини, а найбільш вразливим є підлітковий вік.

Якщо діти потрапляють у секти в основному через своїх батьків, то підлітки та старшокласники „тікають” туди від сімейних, шкільних, соціальних проблем.

Хто може стати сектантом?

1) людина, що пережила сильне потрясіння (втрата близької людини, нещасливе перше кохання, каліцтво і т.п.);

2) колективісти, які відчують нестримне бажання жити і працювати в команді;

3) молоді ідеалісти, які самостверджуються через те, що йдуть з сім'ї в секту;

4) шукачі „власного Шляху”, що, як правило, свідчить про глибокий внутрішній конфлікт, пов'язаний зі спробою знайти сенс життя, своє місце в ньому;

5) фанати, які сліпо наслідують свого кумира, що є прибічником якоїсь секти.

Тобто будь хто. Вся справа лише у майстерності вербувальника, його здібностях як психолога, побачити, що потрібно конкретно цій людині. Є 3 основні способи вербування:

1) рідні, друзі, близькі знайомі, що вже входять до секти;

2) незнайомиць, який є гарним товаришем когось з першої категорії (приємна у спілкуванні людина);

3) запрошення на тренінги, семінари, зібрання.

Значного поширення серед молоді набувають так звані нетрадиційні релігії. По-перше, вони містять елементи соціального протесту, які приваблюють молодих людей. По-друге – такі віровчення мають синкретичний характер, оскільки у них переплітаються містика, філософські вчення, релігійно-моральні доктрини. По-третє, нетрадиційні релігії пропонують своїм прихильникам спасіння „тут і сьогодні”, на відміну від старих культів, які визначають справедливість віддяки в потойбічному житті.

Нетрадиційними називають такі релігійні течії, які не характерні для тієї чи тієї країни. Наприклад, у нашій країні їх поділяють на дві групи:

- ті, що виникли на основі буддизму та індуїзму (Харе Кришна, дзен-буддизм, Міжнародна спілка трансцендентальної медитації тощо);
- ті, що продовжують традиції християнства (секта Сан Муна, Рух Ісуса).

Оскільки і традиційні релігії, і нетрадиційні використовують власні психотехнічні прийоми, але вони на відміну від вже розглянутих нами носять деструктивний характер:

- монотонне, без пауз, повторення текстів (наприклад, мантр, які прославляють Кришну),
- багаточасові медитації,
- спів в унісон молитов,
- ритмічні рухи (плескання в долоні, притупування ногами, розкачування тіла зі сторони в сторону),
- спеціальна дієта (під видом постів),
- створення атмосфери, в якій людина не може зосередитися.

Методика моральних настанов у діяльності нетрадиційних чи асоціальних сект є ірраціональною, часто абсурдною, не має щонайменшого змісту.

Наприклад, дзен-буддійська історія, в якій учень запитує свого майстра: „Майстре, як ввести просвітлення в дію? Як практикувати його у повсякденному житті?” „Тим, що ти їси і

спиш”, – відповів майстер. „Але, Майстре, кожна людина їсть і кожна людина – спить”. “Але не кожен їсть, коли він їсть, і не кожен спить, коли він спить”. Від цієї історії походить знамените дзенське прислів’я: „Коли я їм, я їм; коли я сплю, я сплю”.

На думку проповідників дзен, роздуми над абстрактними загадками, допомагають людині вийти на нові рубежі свідомості, більш досконалої, ніж свідомість звичайної людини.

У деструктивних сектах використовують методику жорсткого зомбування:

- об’єкт зомбування виривають із звичного середовища існування, всіляко обмежують вплив на нього зовнішнього світу;
- зміна режиму дня (особливо часто використовується прийом обмеження людини у сні);
- вуглеводна безбілкова дієта з одночасним вживанням психотропних препаратів;
- провокують недовіру до всього, що оточує об’єкт, викликають у нього шок на тлі страху;
- дискредитуються життєві цінності об’єкта (перекручуються факти біографії, близькі люди звинувачуються в аморальності тощо);
- кодування об’єкта словесним методом (якщо він вже досить гарно оброблений і відчуває повну байдужість до всього, що його оточує) або трасовим гіпнозом (якщо результат обробки не настільки ефективний).

Ефективність соціально-педагогічної допомоги у подоланні руйнівного впливу на особистість, що здійснюють нетрадиційні релігії та секти залежить від вибору форм, методів і засобів профілактичної та корекційної роботи.

Соціальний педагог повинен перш за все займатися профілактикою асоціальності релігійного впливу через:

- інтелектуальний розвиток особистості за допомогою соціального педагога;
- формування у дитини незалежності мислення та самостійності оцінок;
- спірання на вільний вибір дитиною життєвої позиції;

- створення нових морально-ціннісних переживань, пов'язаних з непересічними цінностями – добром, істиною, красою, любов'ю;
- переведення нетрадиційного вірування дитини у традиційне.

При цьому не може бути жодного примусу, навіювання чи насилля. Слід пам'ятати фундаментальне положення класика української психологічної науки Г. Костюка: виховання – це керування індивідуальним становленням людської особистості.

Підвищення світоглядної культури дітей та молоді, вироблення в них уміння розбиратися у складних релігійних процесах минулого і сучасності, визначення місця релігії як соціального явища в історії розвитку суспільства – завдання сучасного соціального виховання.

ТЕМА 14.

Мистецтво та його місце у процесі соціального виховання.

1. Соціальна природа мистецтва. Функції мистецтва.
2. Вплив різних видів мистецтва на формування особистості (декоративно-прикладне мистецтво, література, музика, танок, живопис, кіномистецтво, театр).
3. Псевдомистецтво та його вплив на підростаюче покоління.

1. Мистецтво – одна з форм суспільної свідомості; вид людської діяльності, що відображає дійсність у конкретно-чуттєвих образах, відповідно до певних естетичних ідеалів.

Особливість мистецтва полягає в його комплексному впливові на людину – воно одночасно і розширює об'єм знань, і формує духовний світ, а окремі його види є засобом фізичного виховання. Мистецтво дозволяє не лише отримати інформацію про оточуючий світ, але і сформуванню своєї ставлення до нього, отримати в спадок духовну культуру пращурів, забезпечити гармонійний, всебічний розвиток особистості.

Мистецтво є поліфункціональним і в різні часи вчені виділяли різні, на їх погляд, провідні функції. Зокрема, В. Сілін розглядав мистецтво як фактор соціалізації індивіда, а його основну функцію вбачав у залученні індивіда до соціального цілого. При цьому соціалізуюча функція вбирає в себе і виховну функцію мистецтва, а комунікативна і гедонічна функції є специфічними засобами соціалізації. До підфункцій основної функції вчений відніс: нормативну – донесення певної сукупності знань (норм, правил, уявлень і т.п.), які рекомендуються для засвоєння; ціннісно-емоційну – виховання в індивіді системи ціннісних орієнтацій, з трьома прошарками – когнітивним, емоційним, поведінковим; евристичне пробудження творчої активності індивіда, розвиток продуктивної уяви.

І. Зверева, Л. Коваль, С. Хлебик розглядають освітньо-розвивальну функцію мистецтва (збагачення особистості певними соціально-культурними знаннями) та ціннісно-виховну (формування емоційного досвіду людини) у тісній взаємодії,

результатом якої стає формування здатності краще пізнати й оцінити самого себе. Самопізнання, самооцінка, самовияв – ці якості є необхідними характеристиками творчої особистості. Її формування – найголовніша мета соціально-виховного впливу мистецтва. Розвиток особистості саме в цьому напрямку активно відбувається у підлітковому віці. Активізуються процеси самопізнання, самовизначення, визначення особистих етико-естетичних поглядів і суджень, оцінок, засвоєння соціально прийнятих норм поведінки.

Вплив мистецтва на особистість відбувається у двох основних типах діяльності. По-перше, це діяльність, пов'язана зі сприйняттям мистецтва, спілкування з ним; по-друге – досвід власної творчої діяльності. Сила впливу залежить від вікових особливостей, психічного стану, провідного типу художньо-естетичної діяльності, характеру потреб особистості. Якщо він не відповідає соціальним функціям мистецтва, а сприйняття не адекватне його природі, то вплив мистецтва не здійснюється, його роль у формуванні особистості залишається не реалізованою.

Дітям та особливо підліткам притаманна глибина переживань, виявлення індивідуальних смаків, уподобань. Вплив мистецтва на соціалізацію особистості дитини в цей період здійснюється через формування духовних потреб. Характер цих потреб багато в чому залежить від смаків та уподобань сім'ї підлітка, ціннісних орієнтацій однолітків, рівня викладання в школі предметів естетично-художнього циклу та можливості отримання художньої освіти факультативно, доступу до творів мистецтва. Завдання школи – підготувати учнів до самостійного сприйняття творів мистецтва та допомогти їм стати активними суб'єктами творчої діяльності. Інакше буде зростати популярність „масової культури”, яка „виховує” „нового агуманного постісторичного індивіда”, фізично живого, але функціонально і духовно – штучного, схожого на робота (В. Кутирєв).

2. Немає головних чи другорядних видів мистецтва. Всі вони так чи так позитивно впливають на формування особистості. При цьому кожен вид має власну специфіку, а значить власні

можливості у процесі соціального виховання. Зупинимось на короткій характеристиці деяких з них.

Декоративно-прикладне мистецтво (лат. *decoro* – прикрашаю) є національним за своєю природою, воно народжується із звичаїв, навичок, вірувань народу та безпосередньо наближається до його виробничої діяльності, його побуту. Цей вид мистецтва – один із найдавніших видів художньої творчості, який є невичерпним джерелом формування моральних якостей, громадських рис, національної свідомості, пробудження творчої активності особистості підлітка.

Унікальні пізнавальні можливості має література (від лат. „буква”), адже за допомогою слова дійсність досліджується комплексно, в усій багатогранності – не тільки чуттєво, але й через умовивисновок. Цей вид мистецтва розвиває уяву, яка лежить в основі творчого інтелекту, вчить систематизувати, стискати, аналізувати інформацію, робити власну оцінку прочитаного тощо.

Твори художньої літератури наповнені різними життєвими ситуаціями, шляхами їх вирішення та дають можливість побачити наслідки людських вчинків. Літературні герої, наділені різними людськими якостями, допомагають дитині зрозуміти, які з них схвалюються суспільством і чому. Обговорення підлітками літературного твору, організоване вчителем чи соціальним педагогом, сприяє розвитку їхніх комунікативних здібностей.

У вересні 2010 р. з ініціативи професора літератури Марії Ніколаєвої (Maria Nikolajeva) з інституту Кембриджа, в США відбулася наукова конференція, присвячена проблемі впливу книг на підлітків. Особлива увага приділялася романам про вампірів, які набули популярності серед школярів. Науковці відзначили шкідливість для психіки підлітка книг, де ситуація головних героїв є безнадійною та трагічною. Моральний обов'язок авторів – вселяти надію та позитивно настроювати своїх юних читачів.

В останні роки все більшої популярності серед підлітків набуває танець (від нім. „рух”), що пов'язано з великою кількістю телевізійних танцювальних шоу. Це вид мистецтва, матеріалом якого є поетично осмислені, організовані у часі і просторі рухи і позастання людського тіла.

Перед сучасною вітчизняною школою в останні роки постала необхідність зниження рівня навантажень школярів на уроках фізичного виховання. Альтернативою, або доповненням до класичних уроків фізичного виховання може бути заняття підлітків хореографією. Але, танок це не лише засіб фізичного вдосконалення людини. Він здатний підвищити самооцінку особистості, сприяє розвитку комунікативних здібностей, формування навичок співпраці у парі чи колективі тощо.

Напевно, одним з найпопулярніших видів мистецтва серед підлітків є музика (від грец. „мистецтво муз”). Вона відображає реальну дійсність в емоційних переживаннях і наповнених почуттям ідеях, що виражаються через звуки. Музика здатна справляти різний вплив на розвиток особистості. Це залежить від жанру, темпу, змісту тексту, який її супроводжує, гучності звучання тощо.

Більшість підлітків слухають музику низького ґатунку. Вона є доступною для їх сприйняття, дозволяє протиставити себе дорослим, ствердитися у компанії однолітків, але не формує соціально-позитивні якості. Примітивність текстів породжує примітивність думок, депресивність мелодій – суїцидальні наміри, а висока гучність та ритмічність здатні вводити дитину у стан трансу, роблячи з неї робота, свідомістю якого легко управляти. Якісна ж музика стає джерелом емоційного задоволення, заспокоює, здатна лікувати душу і тіло. Тому дуже важливо зорієнтувати підлітків у музичному просторі, познайомити з різними музичними жанрами, проінформувати їх щодо впливу музики на психічне та фізичне здоров'я людини, залучити до музичної діяльності.

На думку психологів схожий з музикою вплив на особистість здійснює живопис. Нині сучасне місто важко уявити без малюнків виконаних підлітками балончиками з фарбою на стінах будинків, парканах та громадському транспорті. Це вуличне мистецтво (графіті) є в Україні незаконним, але заборони та штрафи не дають суттєвих результатів, тому місцевим органам влади доводиться шукати інші шляхи вирішення цієї проблеми. Наприклад, у 2007 р. у Тернополі було відкрито школу графіті, де більше сотні підлітків почали навчатися майстерності вуличного живопису. Управління освіти міськради виділило окреме

приміщення для занять, а мерія офіційно виділила місце для практичних занять графіті.

Уроки живопису, робота у студії молодого художника надають підлітку можливості не лише знання технології малювання, але і можливість відчутти радість від того, що створюєш красу власними руками, дають відчуття впевненості у собі та своїх силах, формують повагу до праці.

У ХХ столітті в систему синтетичних видів мистецтва ввійшло кіномистецтво, особливість якого полягає у можливості безпосереднього відображення дійсності у просторово-часовій єдності, зображенні її рухомою, динамічною. Кіно є синтезом різних видів мистецтва (живопису, музики, театру, літератури, фотомистецтва, хореографії тощо) і, у зв'язку з цим, має комплексний характер впливу на особистість. „Ефект присутності”, залучення глядача до реальних ситуацій, робить цей вплив надзвичайно сильним.

„Складність структури людини на екрані інтелектуально й емоційно ускладнює людину в залі (і навпаки, примітив створює примітивного глядача)” (Ю. Лотман). Кінострічки, які в основному дивляться підлітки, є комерційними, спрямованими на те, щоб розважити глядача. Їх автори не зважають на те, який вплив справляє зміст їх кіноробіт на дітей, вони прагнуть зробити фільм видовищним задля високих заробітків. Тому на екрані часто панують антигерої, які проповідують легкість буття, егоїзм, бравують своїми шкідливими звичками та власною фізичною силою, демонструють інтимні сторони людського життя тощо. На відміну від людей середнього та похилого віку, зі сформованими поглядами і багатим життєвим досвідом, підлітки сприймають кіно як реальність і наслідують кіногероїв.

У радянські часи практикувалися культпоходи школярів до кінозалів на перегляд тих фільмів, які сприяли розвитку людських якостей, що схвалювалися радянським суспільством. Така форма виховної роботи забута сучасною вітчизняною школою. Хоча більшість загальноосвітніх закладів мають теле- та відеоапаратуру і можливість проведення кіновечорів, де будуть демонструватися та обговорюватися кінофільми, які несуть у своєму змісті позитивне виховне навантаження, не є проблемою.

Порівняно з кіномистецтвом сучасний театр має незначний вплив на підлітків, але може бути дієвим засобом їх соціального виховання. Це вид мистецтва, в якому образне відтворення дійсності відбувається у формі драматичної дії, сценічної гри, що здійснюється акторами перед глядачами.

Театр ХІХ – ХХ ст. активно відгукувався на суспільні зміни, формуючи громадянську позицію сучасників, здатність до самоаналізу, виконуючи важливу просвітницько-пізнавальну та художньо-естетичну функцію. Його соціально-виховна функція полягає в організації змістовного дозвілля підлітків, у зміцненні та розвитку театрального колективу, де у процесі взаємодії відбувається процес соціального виховання – діагностика та корекція міжособистісних стосунків, набуття та розвиток комунікативних навичок, розвиток творчого потенціалу.

Соціальний педагог може застосовувати театральне мистецтво в таких формах освітньо-дозвілдової діяльності, як вправи із сценічної майстерності у розвивальних іграх, елементи мистецтва словесної дії під час організації концертної самодіяльності, проведенні літературних вечорів, дійства на актуальну соціально-виховну тематику („театральні агітки”), перегляд театралізованих вистав з подальшим їх обговоренням.

3. У зв’язку з характером, метою, завданням даного соціуму в суспільстві існують механізми популяризації тих чи тих видів і напрямів мистецтва.

Діалектичний розвиток мистецтва – складний процес, що містить у собі різноманітні й неоднорідні явища. Неадекватні оцінки ідейно-художнього змісту на рівні суспільної психології стосуються насамперед діяльності різних західних естрадних груп і кінофільмів, що, як правило, популяризують модернізм і „масову культуру”.

Сучасне постмодерністське мистецтво (в сучасних західних країнах має назву сучасного мистецтва) виникло з модернізму. Його основним гаслом було: між життям і мистецтвом нічого спільного немає і бути не може. Соціально і генетично притаманну людині здатність виявляти себе у власній діяльності (в тому числі мистецькій) модерністи скасували.

Відхід у суб'єктивність дав модернізму неаргументовано перебільшувати різні сторони внутрішнього світу художника, як це робили абстракціоністи. Наслідуванням минулого стало поп-арт-мистецтво, яке було зв'язуючою ланкою між модернізмом і „масовою культурою”. Його мета – продемонструвати „демократичність” буржуазного суспільства, що породило мистецтво, придатне як для еліти, так і для широких верств населення. Творами мистецтва стали звичайні промислові товари, інструменти (газові плити, консервні банки, лопати). Наступним кроком у розвитку асоціальних напрямів мистецтва стала поява так званого психоделічного мистецтва. Його основу становили наркотичні галюцинації художника, які він потім втілював у своїх творах.

Таким чином, західне мистецтво переходить від усвідомлення змісту життя, пізнання характеру та психології людини спочатку до фіксації поверхових уявлень, а потім і зовсім відмовляється від пізнання сутності світу. Новаторство заради новаторства, відмова від спадкоємності й традицій, анархічний індивідуалізм і суб'єктивне свавілля, втрата художньої майстерності призводять до втрати важливих соціальних функцій мистецтва в суспільстві, і головне – до втрати його гуманістичного змісту.

З огляду на реалії сьогоденного життя можна зробити висновок, що ні поп-арт, ні психоделічне мистецтво не справили на молодь такого впливу, як сучасна музика.

У свідомості слухача музика перетворюється на предмет духовної діяльності, завдяки чому духовний зміст музичного твору стає об'єктом виховання. Виховання здатності до адекватного сприйняття музичного твору дає змогу розвивати музичні здібності особистості. Проте сучасне музичне мистецтво, на жаль, не завжди позитивно впливає на свідомість молодих людей.

Популярність масового мистецтва в молодіжному середовищі пояснюється прагненням підростаючих поколінь ствердити своє особисте „Я” на протигагу старшим поколінням, їх смакам, інтересам, потребам, цінностям, які молодь вважає застарілими. Спілкування з предметами та результатами діяльності „масової культури” не потребує глибокої теоретичної

підготовленості, розвиненості смаків, потреб та ідеалів. Тому спілкування з нею доступне широкому колу людей.

Прагнення до самостійності, до усвідомлення себе в системі суспільних відносин, соціальна активність та почуття відповідальності загострюють бажання молодих людей самоутвердитися, зайняти певне соціально значуще місце серед однолітків. Оскільки музика є одним з найдоступніших видів мистецтва, найбільш поширеним засобом проведення дозвілля молоді, то захоплення рок-музикою і „важким металом” стає своєрідною візитною карткою, перепусткою до певної категорії однолітків.

Нестримний потік „масової культури” позначається безпосередньо й на виконавцях. З’являються не вимогливі до себе і до слухачів артисти, які діють за принципом „запит породжує пропозицію”. Подібне мистецтво особливо приваблює підлітків.

Таким чином, протягом усієї історії людства мистецтво займало одне з провідних місць у системі соціального виховання особистості. Воно зверталось до всіх і до кожного. Його взаємозв’язок з особистістю завжди був і є надзвичайно глибоким і диференційованим. Однак художню культуру особистості треба формувати і розвивати, і цю функцію, насамперед, мають виконувати школа та родина.

Проведені соціальні дослідження свідчать про невисоку читацьку активність молоді, про низький рівень музично-естетичних смаків, падіння інтересу до морального змісту мистецтва в цілому. Занепокоєння викликає організація позашкільного соціально-культурного середовища молоді. Існуюча система соціально-культурних дозвільних закладів для дітей та молоді вимагає окремого перегляду. Недостатня матеріально-технічна база, мала кількість приміщень і майданчиків для художньо-естетичного спілкування дітей і дорослих викликають негативне ставлення молоді щодо цього, спричинює до стихійного, неорганізованого спілкування молоді з мистецтвом, де головне місце посідає масова культура.

Плани семінарських занять

Тема 12: Роль виховних організацій у соціальному вихованні особистості (2 год).

1. Поняття „виховна організація” та її типи.
2. Функції виховних організацій у процесі соціалізації.
3. Соціальне та корекційне виховання.
4. Соціальне виховання в колективі.
5. Створення умов для розвитку і духовно-ціннісної орієнтації людини у виховних організаціях.
6. Контркультурні організації та диссоціальне виховання.

Запитання та завдання для самостійної роботи:

1. Яку роль відіграє самоуправління у виховній організації в контексті соціалізації вихованців?
2. Підготуйте доповідь на тему:
„Авторська виховна система однієї з сучасних виховних організацій”.

Література:

1. Возна Ю.В. Наукові засади професійної співпраці соціального педагога з сучасними дитячими громадськими об'єднаннями / Ю. В. Возна. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 8 – 13.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина / А. В. Мудрик – 3-е изд, испр. И доп. – М.: Издательский центр „Академия”, 2000. – С. 106 – 118.
3. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр „Академия”, 2006. – С.190-217.
4. Поліщук Ю.Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні [Монографія]. / За ред. Н.Г. Ничкало. – Тернопіль: ТНПУ, 2005. – С. 98 – 123.
5. Шишкіна Н.Ф. Взаємодія з громадськими організаціями / Н. Ф. Шишкіна. – Х.: Вид.група „Основа”, 2007. – 192 с. (Школа класного керівника).

**Тема 13: Релігійне виховання та соціальне виховання
(2 год).**

1. Релігія, церква і конфесійна спільнота як фактори виховання підростаючого покоління.
2. Соціалізуючі функції релігійних організацій.
3. Релігійне виховання.
4. Релігійна психотехніка та її вплив на формування підростаючих поколінь.
5. Можливості та форми співробітництва громадських і конфесійних інститутів у соціальному вихованні.
6. Подолання виявів асоціальності релігійного впливу.

Запитання та завдання для самостійної роботи:

1. Чи потрібні уроки релігійного виховання в школі?
2. Підготуйте доповідь про діяльність сект в Україні.

Література:

1. Бех І.Д. Феномен „Біле братство” : погляд психолога / І. Д. Бех.// Рідна школа. – 1994. - № 11.
2. Василькова Ю.В. Социальная педагогика: Курс лекций: Учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – 2-е изд. стереотип. – М.: Издательский центр „Академия”, 2000. – С. 155-175.
3. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – С.307-328.
4. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Мудрик – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Издательский центр „Академия”, 2006. – С.202-206.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд, испр. И доп. – М.: Издательский центр „Академия”, 2000. – С. 106 – 118.
6. Шунаєва Л.М. Духовні надбання поколінь / Л. М. Шунєва. // Рідна школа. – 1994. – № 3 – 4.
7. Філіпова Т. Вічне джерело духовності / Т. Філіпова. // Рідна школа. – 1993. – № 4.

Тема 14: Мистецтво як засіб соціального виховання (4 год).

1. Значення культурно-творчої діяльності в соціалізації особистості.
2. Соціальна природа мистецтва. Освітньо-розвивальна та ціннісно-виховна функції мистецтва.
3. Спілкування з мистецтвом як засіб соціалізації особистості.
4. Співвідношення базової та факультативної художньої освіти.
5. Псевдомистецтво та його вплив на підростаюче покоління.

Запитання та завдання для самостійної роботи:

1. Підготуйте презентацію про вплив на формування особистості одного з видів мистецтва.

Література:

1. Силин В.П. Искусство как фактор социализации индивида / В.П. Силин // Человек и общество. Проблемы социализации индивида. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. – С. 118 – 129.
2. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Р. Хлеб'юк – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
3. Кутырев В.А. Пост – пред – гипер – контр – модернизм: концы и начала / В.А. Кутырев // Вопросы философии. – 1998.– № 5. – С. 135 – 143.
4. Вампиромания: как книги о вампирах влияют на подростков. – Режим доступу до статті: <http://www.infoniac.ru/news/Vampiromaniya-kak-knigi-o-vampirah-vliyayut-na-podrostkov.html>.
5. Новини. Режим доступу до статті: http://www.tovarish.com.ua/print/Yak_kazky_.html.
6. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю.М. Лотман. –Таллинн: Ээсти Раамат, 1973.
7. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.

Питання до КМР № 4:

1. Поняття „виховна організація” та її типи.
2. Функції виховних організацій у процесі соціалізації.
3. Соціальне та корекційне виховання.
4. Соціальне виховання в колективі.
5. Створення умов для розвитку і духовно-ціннісної орієнтації людини у виховних організаціях.
6. Контркультурні організації та диссоціальне виховання.
7. Релігія, церква і конфесійна спільнота як фактори виховання підростаючого покоління.
8. Соціалізуючі функції релігійних організацій.
9. Релігійне виховання.
10. Релігійна психотехніка та її вплив на формування підростаючих поколінь.
11. Можливості та форми співробітництва громадських і конфесійних інститутів у соціальному вихованні.
12. Подолання виявів асоціальності релігійного впливу.
13. Значення культурно-творчої діяльності в соціалізації особистості.
14. Соціальна природа мистецтва. Освітньо-розвивальна та ціннісно-виховна функції мистецтва.
15. Спілкування з мистецтвом як засіб соціалізації особистості.
16. Співвідношення базової та факультативної художньої освіти.
17. Псевдомистецтво та його вплив на підростаюче покоління.
18. Роль освіти у соціальному вихованні підростаючого покоління.

Завдання для самостійної роботи студентів:

Загальна тема: Закономірності розвитку соціального виховання в історії людства.

Підготувати реферат. Об'єм 10 – 15 сторінок. Список літератури: не менше 7 джерел.

Теми рефератів:

1. Вітчизняна теорія соціального виховання в к. XIX – на поч.. XX ст.
2. Питання народного виховання в творах українських письменників І. Франка, Л. Українки.
3. Проблеми національної школи і народного учителя у працях Б. Грінченка, Х. Алчевської, М. Грушевського, М. Драгоманова.
4. Науково-педагогічна діяльність Т. Лубненця.
5. Погляди С. Русової на освіту і виховання.
6. Відродження виховання як одна із складових „Відродження нації” з погляду В. Винниченка.
7. Діяльність І. Огієнка з галузі освіти і виховання.
8. Ідея соціального виховання у вітчизняній педагогічній теорії 20-30 х рр. XX ст.
9. Діяльність Центральної Ради в галузі освіти та виховання.
10. Освіта та виховання в період Гетьманату та Директорії.
11. Характерні риси радянської школи і системи виховання.
12. Теорія і практика організації колективу (досвід А. Макаренка).
13. Ідея А. Макаренка про поєднання навчання з продуктивною працею („Педагогічна поема”, „Прапори на баштах”).
14. Проблема сімейного виховання в педагогічній спадщині А. Макаренка („Книга для батьків”, „Лекції про виховання дітей”).
15. Порівняльний аналіз загальної освіти УРСР і РСФСР (1920-ті рр.).
16. Педологія як наука про дитину.

17. Характеристика нових методів навчання у вітчизняній школі (1960-ті роки).
18. Трудове навчання школярів (ретроспектива 1920 – 1980-х років).
19. Гуманістичне виховання М. Монтесорі та В. Сухомлинського (порівняльний аналіз).
20. Духовність особистості школярів (за В. Сухомлинським).
21. Система морально-трудового виховання В. Сухомлинського.
22. Особливості навчально-виховної діяльності у закладах нового типу (кін. ХХ – ХХІ ст.).
23. Загальні тенденції утвердження національного виховання в сучасній Україні.
24. Особливості громадсько-патріотичного виховання школярів (за бажанням студента: молодших школярів, підлітків, старшокласників).
25. Сім'я як провідний компонент системи соціального формування особистості.
26. Народні традиції та соціальне виховання.
27. Мистецтво як засіб соціального виховання.
28. Засоби масової інформації в системі соціального формування особистості.
29. Дитячі громадські організації в системі соціального виховання.
30. Вплив релігійних конфесій на процес соціального виховання підрастаючого покоління.
31. Освітньо-виховні заклади в системі соціального виховання.

Список використаної літератури

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / сост. Н. П. Калениченко. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підручник / Л. В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
3. Бондар А. Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР (1917 – 1967) / А. Д. Бондар. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1968. – 227 с.
4. Вампиромания: как книги о вампирах влияют на подростков. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.infoniac.ru/news/Vampirmaniya-kak-knigi-o-vampirah-vliyayut-na-podrostkov.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
5. Василькова Т.А. Социальная педагогика: учебное пособие / Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова. – М.: КНОРУС, 2010. – 240 с.
6. Василькова Ю. В. Социальная педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – 2-е изд., стер. – М. : Изд. центр „Академия”, 2000. – 440 с.
7. Ващенко Г. Український ренесанс ХХ століття / Г. Ващенко // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст) : хрестоматія / упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 377–391.
8. Гордин Л. О. «Книге для родителей» А. С. Макаренко (К 50-летию выхода в свет) / Л. Гордин, С. Невская, И. Филин // Народное образование. – 1987. – № 12. – С. 79–81.
9. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917 – 1965) / М.С. Гриценко. – К., 1966. – 154 с.
10. Грінченко Б. Якої нам треба школи / Б. Грінченко // Укр. мова і л-ра. – 1993. – № 9. – С. 44–48.
11. Дубик М. Г. Діти війни: кілька описів власної долі / М. Г. Дубик // Сумський історико-архівний журнал. – 2010. - № X – XI. – С. 35 – 41.
12. История педагогики / под ред. М. Ф. Шабаевой. – М. : Просвещение, 1981. – 367 с.

13. История педагогики : учеб. для студ. пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – 5-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1982. – 447 с.
14. Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. – К. : Вища шк., 1973. – 273 с.
15. Історія педагогіки: курс лекцій. Навчальний посібник. – К., 2004. – 171 с.
16. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи. Курс лекцій / В.А. Поліщук, О.І. Янкович – Тернопіль: ТДПУ, 2009. – 256 с.
17. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 766 с.
18. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Л. Г. Коваль І. Д Зверева, С. Р. Хлебик. //Соціальна робота: Навч. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
19. Корінний М.М. Короткий енциклопедичний словник з культури / М.М. Корінний, В.Ф. Шевченко . – Київ : Україна, 2003 . – 384 с. - Бібліогр.:с.380-383 . – На укр. яз. - ISBN 966-524-105-2 .
20. Кутырев В.А. Пост – пред – гипер – контр – модернизм: концы и начала / В.А. Кутырев // Вопросы философии. – 1998.– № 5. – С. 135 – 143.
21. Левківський М. В. Історія педагогіки : підручник / М.В. Левківський. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 360 с.
22. Лоева Е. Про роботу семінарів для батьків / Е. Лоева, О. Ленденська // Комуністична освіта. – 1935. – № 11. – С. 86–91.
23. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики / Ю.М. Лотман. –Таллинн: Ээсти Раамат, 1973. – 138 с.
24. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посібник / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко; за ред. О.О. Любара. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 450 с.
25. Макаренко А. С. Воспитание в семье и школе // Избр. произв. : в 3-х т. / А. С. Макаренко. – Т. 3. – К. : Рад. шк., 1985. – С. 440 – 467.

26. Макаренко А. С. Книга для батьків / А. С. Макаренко. – К. : Рад. шк., 1980. – 327 с.

27. Мальцева О.І. Актуальність релігійного виховання в сучасній українській школі / О.І. Мальцева // Наукова молодь: інноваційні підходи в освіті і науці. Збірник тез I Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. 21 – 28 лютого 2011 року. – Луганськ : Глобус, 2011. – С. 106 – 108.

28. Мальцева О.І. Зміст, форми та методи роботи загальноосвітньої школи України з сім'єю у 20 – 30-х роках ХХ століття / О.І. Мальцева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – 2011 жовтень. – № 20 (231). – С. 13 – 18.

29. Мальцева О.І. Педагогічні консультації як форма підвищення педагогічної культури сім'ї / О.І. Мальцева // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2006. – № 4. – С. 72–76.

30. Мальцева О.І. Педагогічна пропаганда серед батьків, як напрямок роботи загальноосвітньої школи України у 20 – 30-ті роки ХХ століття / О.І. Мальцева // Вісник ЛНПУ імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – 2013 грудень. – № 23 (282). – С. 173 – 179.

31. Мальцева О.І. Про роль школи як провідного інституту соціального виховання в сучасній Україні / О.І. Мальцева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – 2011 жовтень. – № 20 (231). – Частина I. – С. 64 – 70.

32. Мальцева О.І. Робота загальноосвітньої школи України з батьками через посередництво дітей (друга половина 20-х – перша половина 30-х років ХХ століття) / О.І. Мальцева // 36. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / гол.ред: М.Т. Мартинюк. – К.: Міленіум, 2006. – Частина 2. – С. 163 – 167.

33. Мальцева О.І. Робота загальноосвітньої школи України з батьківським активом в 20 – 30-х роках ХХ століття / О.І. Мальцева // Науковий потенціал світу – 2006 (педагогічні науки: матеріали III Міжнар. наук.-прак. конф.(18 – 29 верес. 2006 р.). – Д.: Наука і освіта, 2006. – Т. 16. – С. 64 – 67.

34. Мальцева О.І. Робота загальноосвітніх шкіл Луганщини з батьківською громадськістю в 20 – 30-х роках ХХ століття / О.І. Мальцева // Вісник ЛНПУ імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – 2006. – № 19. – С. 184–189.

35. Мальцева О.І. Соціальне виховання в Україні у часи Другої світової війни та повоєнні роки / О.І. Мальцева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – 2012 жовтень. - № 19 (254). – Частина III. – С. 178 – 186.

36. Мальцева О.І. Соціальне виховання підлітків засобами мистецтва / О.І. Мальцева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (педагогічні науки) За матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції «Інноваційні процеси в освітньому просторі: доступність, ефективність, якість», присвяченої 10-річчю Українського відділення МАНПО. – 2012 листопад. - № 22 (257). – Частина VIII. – С. 169 – 175.

37. Мальцева О.І. Участь батьківської громадськості в діяльності загальноосвітніх шкіл України (20 – 30-ті роки ХХ століття) / О.І. Мальцева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – 2009. - № 6 (169). – С. 151 – 158.

38. Мальцева О.І. Школа і сім'я в офіційній політиці Наркомосу України (1920 – 1925 роки) / О.І. Мальцева // Актуальні проблеми сучасних наук: теорія та практика – 2006 (педагогічні науки): матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. (16 – 30 черв. 2006 р.). – Д.: Наука і освіта, 2006. – Т. 9. – С. 109 – 112.

39. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

40. На разных берегах...: (Судьба братьев Макаренко) / сост. и коммент. Г. Хиллига. – М.: Изд. центр, 1998. – 383 с.

41. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipv.org.ua> – Загол. з екрану. – Мова укр.

42. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.

43. Невская С. С. А. С. Макаренко о педагогическом взаимодействии семьи и школы / С. С. Невская // Педагогика. – 2003. – № 9. – С. 90–94.

44. Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе (Постановление ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г.) // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд.

О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Т-во „Знання”, КОО, 2003. – С. 419–425.

45. Постовий В. Г. Ціннісні орієнтації української сім'ї (історико-педагогічний аспект) / В.Г. Постовий // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 185–190.

46. Родинна педагогіка : навч.-метод. посібник / А.А. Марушкевич, В.Г. Постовий, Т.Ф. Алексеєнко та ін. – К. : Видавець ПАРАПАН, 2002. – 216 с.

47. Сейко Н.А. Соціальна педагогіка: Курс лекцій / Н.А.Сейко – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 260 с.

48. Силин В.П. Искусство как фактор социализации индивида / В.П. Силин // Человек и общество. Проблемы социализации индивида. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1971. – С. 118–129.

49. Соціальна педагогіка. 5-те вид. перероб. та доп. Підручник / За ред. Капської А. Й. –К.: Центр учбової літератури, 2011 – 488 с.

50. Стельмахович М. Г. Українська родина. Сім'я і родинне виховання в Україні з початку ХХ ст. і донині / М.Г. Стельмахович // Рід. шк. – 1993. – № 4. – С. 14–17.

51. Танцюра В. І. Політична історія України: Навчальний посібник / За ред. В. І. Танцюри. — 2-ге вид., доповн. — К., 2008. — 552 с.

52. Технології соціально-педагогічної роботи: Навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.

53. Українська державність у ХХ столітті: Історико-політологічний аналіз / Ред. кол.: О. Дергачов (кер. авт. кол.), Є. Бистрицький, О. Білий, І. Бураковський, Дж. Мейс, В. Полохало, М. Томенко та ін. — К.: Політ. думка, 1996. – 434 с.

54. Українська педагогіка у персоналіях : у 2 кн. – Кн. 2 : навч. посібник / за ред. О.В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 552 с.

55. Устава комітету сприяння школі // Бюлетень Наркомосвіти. – 1929. – № 41. – С. 9–11.

56. Устава про комітет сприяння школі // Бюлетень Наркомосвіти. – 1933. – № 47. – С. 8–12.

57. Устав шкільного комітету // Бюлетень Наркомосвіти. – 1931. – № 38-39. – С. 5–6.

58. Фашистський окупаційний режим в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/history/4732/> – Загол. з екрану. – Мова укр.

59. Филин И. В. Проблемы семейного воспитания в педагогическом наследии А.С. Макаренко: дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.01 / Иван Владимирович Филин. – Москва, 1990. – 224 с.

60. Хромова О. Л. З історії взаємин школи і сім'ї / О.Л. Хромова, Т. В. Кравченко // Проблеми сімейного та статевого виховання дітей, учнів і молоді : наук.-метод. зб. / С.О. Свириденко (відп. ред.). – К. : ІСДО, 1995. – С. 26 – 31.

61. Цибулько Л.Г. Соціальне виховання у вітчизняній педагогічній теорії та практиці 20-30-х років ХХ століття. Монографія / Л.Г. Цибулько – Слов'янськ: ПП „Канцлер”, 2007. – 160 с.

62. Шахрай О. Педагогізація родини / О. Шахрай // Рад. освіта. – 1929. – № 1. – С. 25–28.

63. Ясницький Г. І. Розвиток народної освіти на Україні (1921 – 1932 рр.) / Г. І. Ясницький. – К. : Вид-во Київ. ун-ту, 1965. – 255 с.

Maltseva O.I. The theory and history of social upbringing: educationo-methodical text-book.

In conditions of quick changes, which happens in modern society the problem of social teenagers` upbringing has great importance. A human being in its own process of development, creating as personality, social selfdefending solving important assignments of interrelation with surroundings, life succeeding, gaining social competence, competability in socium, which is always changing, it needs some social help of the state, it means it needs social upbringing as a target pedagogical actirity.

“Social upbringing” is one of the main concept of social pedagogy, under which we mean the supply process of aids and conditions in the society, directed to mastering and assimilation of young generation of some special and common to all mankind knowledge, social experience with the aim of forming in it some sociopositive valuable understanding.

The course “The theory and history of social upbringing” as an including part of trade-oriental subjects cycle is essential to study for students whose speciality is “Social Pedagogy”.

It’s aim is to apart regularities of social upbringing at different levels of social development, especially at the modern Ukraine area, the development of future social teachers in analyzing common phenomena and its influence on socioupbringing process. The understanding of modern condition and prospects of the theory and practice development in social upbringing is impossible without the studying its historical way of development.

Main attention in this educationo-methodical text-book is payed to interrelation of family and school upbringing: the influence of religion, culture, children’s and youth’s associations on the social upbringing was analyzed.

Some tries were made to examine the influence of national upbringing on coming-to-be a personality.

This text-book contains lectural material, seminar plans, assignments for modul text, individual students work and recommended literature as well.

Key words: social upbringing, socialization, upbringing, a school, a family.

Навчально-методичне видання

МАЛЬЦЕВА Ольга Іванівна

ТЕОРІЯ ТА ІСТОРІЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

*Навчально-методичний посібник
Частина II*

Коректор – Верховод О.В.
Комп'ютерна верстка – Мальцева О.І.

Здано до склад. 28.01.2014 р. Підп. до друку 28.02.2014 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк.8,4. Наклад 300 прим. Зам. № 143.

Видавець

**Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.

Виготовлювач

Видавничо-поліграфічний центр ТОВ „Елтон-2”
вул. Коцюбинського, 2/2, м. Луганськ, 91016. Тел./ факс: (0642) 55-19-83