

SCIENTIA

NR 14/1

2020

Nauki pedagogiczne

Chełmskie Towarzystwo Naukowe

SCIENTIA

NR 14/1

2020

N a u k i p e d a g o g i c z n e

Chełm 2020

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

DO DRUKU OPINIOWALI:

dr hab. Jolanta Karbowniczek, *prof. Akademii Ignatianum w Krakowie*

dr hab. Oleg Lisovets, *prof. Niżyńskiego Państwowego Uniwersytetu im. M. Gogola (Ukraina)*

doc. dr Swietłana Borysiuk – *Niżyński Państwowy Uniwersytet im. M. Gogola (Ukraina)*

dr Lucyna Sikorska, *PWSZ w Chełmie*

dr Halina Bejger, *PWSZ w Chełmie*

REDAKCJA:

Halina Bejger, Oleg Lisovets,

Swietłana Borysiuk, Zygmunt Gardziński

PROJEKT OKŁADKI:

Mariusz Maciuk

SKŁAD:

Krzysztof Kowalczyk

KONTAKT:

hbejger@wp.pl; zgardzinski@pwsz.chelm.pl;

www.pwsz.chelm.pl/chtn

DRUK:

Drukarnia Print Group Szczecin

ISSN 1899-0630

Spis treści

Od Redakcji	7
-----------------------	---

CZĘŚĆ I

Współczesne strategie wychowania na Ukrainie i w Polsce . . .	11
--	-----------

Марія Оліяр

Уміння вчитися як ключова компетентність особистості в інформаційному суспільстві	13
---	----

Олег Лісовець

Соціально-педагогічні засади попередження агресивної поведінки молодших школярів	24
--	----

Світлана Борисюк, Тетяна Черненко

Діяльність українських громадських організацій як чинник розвитку освіти та реабілітації дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату	33
--	----

Оксана Лісовець

Організаційно-педагогічні умови виховання самостійності дітей у закладі дошкільної освіти	41
---	----

Світлана Хлеб'ік, Анжела Константиненко

Інклюзія в позашкільній мистецькій освіти: досвід України	50
---	----

Руслан Новгородський, Юлія Новгородська, Любов Степченко

Терапія мистецтвом як один з ефективних шляхів соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами . . .	61
--	----

Krzysztof Niedziela

Osoba, osobowość i osobistość w pedagogice integralnej Woronieckiego	75
--	----

Галина Русин

Роль греко-католицької церкви Галичини у збереженні
духовно-моральних традицій виховання 92

Bożena Pietryczuk

Dziecko jako podmiot oddziaływań socjalizacyjnych 102

CZĘŚĆ II

Kierunki rozwoju kompetencji zawodowych osób dorosłych 111

Жанна Володченко, Маргарита Городецька, Ігор

Кондратьєв

Організаційно-методичні засади ефективного управління
соціальним закладом 113

Світлана Борисюк, Ганна Бондаренко

Підготовка майбутніх соціальних працівників до ефективної
взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі 126

Євгенія Липовецька

Мистецька компетентність керівника гуртка декоративно-
прикладного мистецтва як інтегративний конструкт 135

Жанна Володченко, Ігор Кондратьєв

Управлінський потенціал керівника закладу позашкільної
освіти 143

Adrian Szala

Motywy podejmowania przez osoby dorosłe decyzji
o kształceniu 154

Od Redakcji

Żyjemy w cywilizacji postępu, cywilizacji, która niesie ze sobą nowe wartości i zdobycze techniki, ale także problemy i zagrożenia dla życia społecznego. Pojawianie się nowych zjawisk w kulturze często łamie dotychczasowe stereotypy w myśleniu, obala stare tradycje i klasyczne wartości, zmieniając przy tym światopogląd człowieka. Pedagogika jest nauką, która żywo reaguje na nowe zjawiska pojawiające się w przestrzeni życia społecznego, podejmuje szeroko zakrojone badania i poszukuje odpowiedzi na pytanie o nowy kształt osobowości człowieka. Przedmiotem tych badań jest proces wychowania, który ma na celu rozwijać wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, ale także kształtować dojrzałą osobowość wychowanka i przygotowywać go do pełnienia ważnych ról społecznych. Istotą tego procesu jest przygotowanie młodego człowieka na wyzwania cywilizacji postępu i nowoczesności, którym będzie umiał sprostać dzięki edukacji ustawicznej. Ważne jest, aby proces edukacyjny przebiegał w atmosferze poszanowania godności człowieka oraz uniwersalnych wartości takich, jak prawda, dobro i piękno nadających sens jego życiu. Powyższe zjawiska i dylematy aksjologiczne stanowią szczególne wyzwanie dla współczesnej pedagogiki, a kolejny numer czasopisma, który oddajemy w ręce Czytelnika potwierdza udział pedagogów w interdyscyplinarnym dyskursie na ten temat. Prezentowane wyniki badań i refleksji pedagogicznych skupiają się wokół dwóch problemów: *Współczesnych strategii wychowania na Ukrainie i w Polsce* – stanowiących część pierwszą i *Kierunków rozwoju kompetencji zawodowych osób dorosłych* – zawartych w części drugiej.

Część pierwszą rozpoczynają pogłębione refleksje pedagogiczne Mapii Оліяр skupione wokół problemu umiejętności uczenia się jako cechy osobowości niezbędnej w społeczeństwie informacyjnym zawarte w artykule *Уміння вчитися як ключова компетентність особистості в інформаційному суспільстві*. Autorka dowodzi w nim, jak ważne są te umiejętności dla odnajdowania się jednostki we współczesnej rzeczywistości. Kolejny Autor – Олег Лісовець w artykule *Соціально-педагогічні засади попередження агресивної поведінки молодших школярів* porusza problem agresji – wszechobecnej we współczesnej rzeczywistości – i przedstawia zasady przeciwdziałania zachowaniom agresywnym u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W kolejnym opracowaniu *Діяльність українських громадських організацій як чинник розвитку освіти та реабілітації дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату* Autorki – Світлана Борисюк, Тетяна Черненко poruszają problemy związane z wychowaniem i rehabilitacją dzieci z niepełnosprawnością ruchową i ukazują

partnerski udział w tych oddziaływaniach organizacji społecznych. Оксана Лісовець w swoim artykule *Організаційно-педагогічні умови виховання самостійності дітей у закладі дошкільної освіти* omawia warunki kształtowania samodzielności dziecka w placówce przedszkolnej. Problematykę wychowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podejmują dwa następne artykuły. Світлана Хлебик і Анжела Константиненко (*Інклюзія в позашкільній мистецькій освіті: досвід України*) poruszają zagadnienie oddziaływania muzyki na dzieci z deficytami rozwojowymi, które służy rozwojowi mocnych stron w ich funkcjonowaniu i zapobiega wykluczeniu społecznemu tych dzieci. Руслан Новгородський, Юлія Новгородська і Любова Степченко kontynuują tematykę oddziaływania poprzez sztukę na dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w artykule *Терапія мистецтвом як один з ефективних шляхів соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами*. Rozważaniom filozoficznym na temat osoby, osobowości oraz kształtowania tego, co Jacek Woroniecki nazywał „osobistością” poświęcił swoje opracowanie *Osoba, osobowość i osobistość w pedagogice integralnej* Woronieckiego Krzysztof Niedziela. Ukazał w nim proces kształtowania osobowości człowieka w oparciu o założenia filozofii i aksjologii chrześcijańskiej. Zagadnienie wychowania moralnego i duchowego na Ukrainie porusza Галина Русин w artykule *Роль греко-католицької церкви Галичини у збереженні духовно-моральних традицій виховання*, w którym podkreśla rolę Kościoła grekokatolickiego w ochronie tradycyjnych wartości istotnych dla kształtowania chrześcijańskiego światopoglądu i osobowości wychowanków. Część pierwszą numeru czasopisma zamyka artykuł Bożeny Pietryczuk *Дziecko jako podmiot oddziaływań socjalizacyjnych*, w którym Autorka prowadzi rozważania na temat dzieciństwa oraz prawa dziecka do bycia podmiotem oddziaływań socjalizacyjnych rozwijających jego umiejętności i kompetencje w zakresie nawiązywania kontaktów społecznych, uczestnictwa w zabawach, współpracy w grupie oraz rozwoju sfery poznawczej jego osobowości poprzez umiejętne stymulowanie aktywności intelektualnej dziecka.

Treść artykułów w części drugiej *Kierunki rozwoju kompetencji zawodowych osób dorosłych* odnosi się przede wszystkim do kwalifikacji i praktycznych kompetencji zawodowych osób dorosłych – w tym kadr pedagogicznych i osób poszerzających swoje kwalifikacje w innych zawodach. Problem kompetencji kadry kierowniczej podjęli Жанна Володченко, Маргарита Городецька і Ігор Кондратьєв w artykule *Організаційно-методичні засади ефективного управління соціальним закладом*, którego treść odnosi się do zarządzania instytucją społeczną. Skuteczność zarządzania Autorzy uzasadniają wymogami organizacyjnymi i metodycznymi oraz kompetencjami kierowniczymi. Swoje zainteresowanie rozwijaniem kompetencji osób kie-

rujących placówkami oświatowymi Жанна Володченко і Ігор Кондратьєв kontynuują w opracowaniu *Управлінський потенціал керівника закладу позашкільної освіти*. Zwracają w nim uwagę na kompetencje kierownika placówki edukacji pozaszkolnej jako lidera i na jego styl zarządzania oraz umiejętności w zakresie podejmowania decyzji i skuteczności w kierowaniu instytucją. Problem rozwijania kompetencji przyszłych pracowników społecznych w zakresie partnerskiej współpracy w realizacji idei inkluzji społecznej w pracy środowiskowej podjęły Світлана Борисюк і Ганна Бондаренко (*Підготовка майбутніх соціальних працівників до ефективної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі*) wyznaczając tym samym kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego w zakresie kształcenia przyszłych kadr pedagogicznych systemu pomocy społecznej, profesjonalnego ich przygotowania do praktycznych oddziaływań na podopiecznych i ich ochrony przed marginalizacją. W opracowaniu *Мистецька компетентність керівника гуртка декоративно-прикладного мистецтва як інтегративний конструкт* Autorka – Євгенія Липовецька wypowiada się na temat kompetencji artystycznych pedagogów rozwijających zainteresowania sztuką dekoracyjną i użytkową dzieci i młodzieży w ramach oświaty pozaszkolnej. Wśród ważnych kompetencji nauczyciela Autorka wymienia m.in. – obok talentu i walorów osobowościowych – wiedzę o sztuce, znajomość konkretnych technologii, poczucie estetyki oraz umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej i motywowania uczestników do działań twórczych. Część drugą tego wydania zamyka artykuł Adriana Szali *Motywy podejmowania przez osoby dorosłe decyzji o kształceniu*, który na podstawie badań empirycznych podjął próbę ustalenia motywów podejmowania różnych form poszerzania kwalifikacji i rozwoju kompetencji zawodowych. Okazuje się, że edukacja – w tym także osób dorosłych – stanowi jeden z wymogów, jakie współczesny świat stawia przed ludźmi zarówno przygotowującymi się do wykonywania przyszłych zawodów jak i dziś aktywnymi na rynku pracy.

Redakcja składa podziękowania Autorom za nadesłane teksty artykułów oraz Recenzentom za trafne uwagi i zaopiniowanie tekstów do publikacji.

Redaktor
dr Halina Bejger

Część I

Współczesne strategie wychowania na Ukrainie i w Polsce

МАРІЯ ОЛІЯР

Прикарпатський національний університет ім.. В.Стефаника, Івано-Франківськ (Україна)

Уміння вчитися як ключова компетентність особистості в інформаційному суспільстві

Актуальність

Упродовж останніх десятиліть спостерігається кардинальна зміна суспільства в напрямі від технократичного до інформаційного, що суттєво впливає на розвиток освіти в цивілізаційному вимірі. «Інтеграція України у світовий простір ставить перед суспільством завдання – створити таку систему освіти нового покоління, яка буде відповідати викликам нового тисячоліття, забезпечувати випереджувальний загальноцивілізаційний розвиток нової генерації – дітей інформаційної епохи, здатних мислити і діяти системно, у повазі до миру, різноманітності життя у біосфері, з високим рівнем відповідальності за майбутнє всього живого на землі»¹.

Уміння працювати з інформацією вчені трактують як «інформаційну грамотність», «інформаційну культуру»². Сучасна людина, яка характеризується сформованою інформаційною культурою, вміє визначати можливі джерела інформації та стратегію їх пошуку, аналізувати отриману інформацію і фіксувати отримані результати, оцінювати інформацію з точки зору її достовірності, точності, достатності для вирішення проблеми; відчувати потребу в додатковій інформації та отримувати її; використовувати результати процесів пошуку, отримання, аналізу й оцінки інформації для прийняття рішень; створювати нові інформаційні моделі об'єктів і процесів; збагачувати власний банк знань за рахунок особистісно значущої інформації, необхідної для діяльності в різних галузях; використовувати сучасні технології під час роботи з інформацією; працювати з інформацією індивідуально і в групі. Її структура

1 Горяча С.А. Формування в учнів ключової компетентності «Уміння вчитися» відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. Черкаси: ЧОПОПП, 2014. С. 5.

2 Горячев А. Формирование информационной грамотности. *Відкритий урок*. 2003. №17–18. С. 38–39.

охоплює вміння й навички роботи з текстом; уміння й навички користування книгою й бібліотекою; знання й уміння ефективного використання засобів медіаосвіти; вміння використання нових інформаційних технологій під час пошуку, передачі та організації інформації³.

У зв'язку з цим визначальною рисою реформування освіти на сучасному етапі є перехід до особистісно зорієнтованої моделі навчання та виховання, організації психолого-педагогічних умов, що сприяють становленню індивідуальності людини, розвитку її внутрішніх можливостей, прагнень, потреб та інтересів, здатності свідомо і критично мислити, приймати продуктивні рішення та відповідати за свої дії, швидко адаптуватися до змін, які відбуваються в суспільстві, у професійній діяльності. Переорієнтація освіти із процесу засвоєння знань до підготовки для вирішення різноманітних проблем найбільш оптимальними способами призвела до зміни характеру навчального процесу в сучасних закладах освіти на засадах особистісного, діяльнісного та компетентнісного підходів.

Мобільність населення, змагання між державами за темпи розвитку спонукають до переосмислення функцій і результатів освіти загалом. Світ, у якому доведеться жити нашим дітям, змінюється в чотири рази швидше, ніж наші школи. «І справді: у школу приходять покоління дітей, які живуть в інформаційному суспільстві, цифровому середовищі, – зазначає О. Савченко, – і щоб скористатися його перевагами, треба переосмислювати саме цінність знань і самодостатність вчителя як джерела інформації»⁴.

Сконцентрованість уваги на проблемах особистості, зростання ролі людського фактора в усіх сферах життя об'єктивно вимагають системного підходу до формування ключових компетентностей школярів. Відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти в Україні однією із ключових компетентностей учня є «навчання впродовж життя, що передбачає опанування уміннями і навичками, необхідними для подальшого навчання, організацію власного навчального середовища, отримання нової інформації з метою застосування її для оцінювання навчальних потреб, визначення власних навчальних цілей та способів їх досягнення, навчання працювати самостійно і в групі»⁵.

3 Семакова Т.О. Уміння і навички самоосвітньої діяльності: змістове наповнення дефініцій. Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві, 2013, вип. 3(4). С. 156.

4 Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті; світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. С. 30.

5 Державний стандарт початкової освіти; <https://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyy-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>.

Уміння вчитися як інтегроване утворення

Уміння учнів учитися як вимір розвивального потенціалу середньої освіти у наш час стає все більш необхідним у зв'язку з нагромадженням інформаційних ресурсів і засобів навчання, які стають доступними для більшості людей планети. Основні (або ключові) компетентності (англ. *key competences*) необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування. Європейські еталонні рамки (англ. *European Reference Framework*) визначають вісім основних компетентностей, серед яких «навчання заради здобуття знань» (англ. *Learning to learn*) – це здатність досягати результатів у наполегливому навчанні, організовувати своє навчання, втому числі через ефективне використання часу та інформації, індивідуально та в групах. Ця компетенція включає усвідомлення власних потреб у навчанні та налагодження процесу навчання, визначення доступних можливостей і вміння долати труднощі для успішного навчання. Навчання заради здобуття знань вимагає від особи, яка вчиться, використання попереднього досвіду навчання та життєвого досвіду для використання знань і навичок у різних середовищах: вдома, на роботі, під час здобування освіти та професійної підготовки. Мотивація і впевненість – ключові риси цієї компетенції⁶. Концептуально це окреслює новий підхід до розуміння якості освіти як інтегрального результату багатьох впливів, а також вияву вмінь і досягнень учнів у контексті всіх складових, які є особистісно і суспільно значущими, у тому числі «уміння вчитися», тобто культури навчальної праці як основи процесу навчання впродовж усього життя.

В «Енциклопедії освіти» (2008 р.) зазначено, що «культура навчальної праці включає: культуру мислення (вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, абстрагувати, узагальнювати); техніку навчальної праці (вміння виконувати дії – стихійні або цілеспрямовані, типові для навчальної праці, володіння раціональними прийомами та методами самостійної роботи з різними джерелами, вміння планувати навчальну діяльність тощо); гігієну розумової праці; мотивацію навчання, культуру поведінки, володіння прийомами саморегуляції...»⁷.

Американський учений М. Ноулз зазначає, що уміння вчитися передбачає самостійне, саморегульоване навчання. Така регульована діяльність означає, що людина сама відчуває необхідність навчання, ви-

6 Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18.12.2006.

7 Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

значає його мету, мобілізує особистісні і матеріальні ресурси, визначає стратегії свого навчання і контролює його результати⁸.

Академік О. Савченко розглядає вміння вчитися як складне інтегроване утворення, що включає систему загальнонавчальних умінь (організаційних, загальнопізнавальних, загальномовленнєвих, контрольно-оцінних). Ці вміння розуміють як здатність учня виконувати навчальні та пізнавальні дії відповідно до мети й умов, у яких виконується навчальне завдання⁹.

Проблема формування загальнонавчальних умінь в історичному розрізі

Проблема формування загальнонавчальних умінь школярів займає особливе місце в педагогічній теорії та практиці. Загальнонавчальні вміння мають важливе значення для всебічного розвитку особистості. Процес засвоєння навчальних умінь і навичок сприяє розвитку пізнавальних сил і здібностей учнів, безперервному їх удосконаленню. Тому означена проблема у всі часи привертала увагу видатних філософів, педагогів, починаючи з часів античності. Так, на необхідність формування вміння слухати, відповідати на запитання, висловлювати думки, робити висновки, вести дискусію вказували ще Сократ, Платон, Демокріт та ін. З розвитком науки і суспільства коло основних загальнонавчальних умінь і навичок розширюється та вдосконалюється. Наприклад, відомий оратор Стародавнього Риму М. Квінтіліан додав ще вміння працювати з книгою та аналізувати.

На цінність формування в дітей шкільного віку таких умінь, як самостійно, логічно й образно мислити, спостерігати, зіставляти, використовувати знання на практиці, робити висновки, неодноразово звертали увагу В. де Фельтре, Г. Гваріні, М. Монтень, Я. А. Коменський. Оволодіння цими навчальними вміннями і навичками педагоги справедливо вважали запорукою міцних знань. Так, Я. А. Коменський у працях “Закони добре організованої школи”, “Похвала іншому методу” та в деяких інших наголошував, що вміння читати, писати, самостійно мислити, працювати з книгою, вести діалог, робити висновки забезпечать “легке”, “жваве”, “успішне”, “доступне” та “цікаве” навчання. Він зазначав також, що оволодіння цими вміннями й навичками досягається розумним, поступовим, систематичним тренуванням учнів, свідомим ставленням їх до знань, наданням їм можливостей застосовувати здобуті знання в корисних і добрих справах¹⁰.

8 Knowles M. Self directed learning. Chicago: Follet, 1975. 135c.

9 Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. Рідна школа. 2011. № 8–9. С. 4–8.

10 Коменський Я.А. Великая дидактика. Избр. пед. соч.: в 2-х т. М.: Педагогика, 1942. Т.1. С. 242-247.

Ці ідеї знайшли своє вдосконалення і подальший розвиток у працях Й. Песталоцці, Ф.-А. Дістервега та Й. Гербарта. Проблема формування загальнонавчальних умінь і навичок як необхідна умова загального розвитку особистості, зокрема розумового, займала чільне місце й у спадщині вітчизняних педагогів – Г. Сковороди, К. Ушинського, Б. Грінченка, О. Духновича, Х. Алчевської, С. Русової, В. Сухомлинського та ін.

У 60-их роках ХХ століття вперше було сформульовано ідею про те, що загальне підґрунтя навчальної діяльності закладається насамперед у початковій школі і сприяє виробленню працелюбності, сумлінності, дисциплінованості, відповідальності, організованості, самостійності та інших цінних якостей особистості. А вже в 70-их роках минулого століття почали розроблятися підходи до системного осмислення загальнонавчальних умінь і навичок. Авторами цих досліджень стали Ю. Бабанський, В. Коротков, Н. Лошкарьова, В. Паламарчук, О. Савченко, Н. Тализіна, А. Усова, П. Раченко та ін. Дослідження цих авторів переконливо доводять, що низька успішність у навчанні, перевантаження учнів, швидка втомлюваність дітей найчастіше виникають внаслідок несформованості навичок раціональної організації навчальної праці, повільного темпу читання й письма, недостатнього розвитку пам'яті, уваги, логічних операцій тощо.

На думку О. Савченко, «вміє вчитися той учень, який: сам визначає мету діяльності або приймає поставлену вчителем; виявляє зацікавленість у навчанні, докладає вольових зусиль; організовує свою працю для досягнення результату; відбирає або знаходить відповідні знання; усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалювати; має вміння і навички самоконтролю та самооцінки»¹¹.

Інші сучасні трактування аналізованого поняття: «уміння вчитися є здатність суб'єкта навчальної діяльності до самостійного виходу за межі своїх знань і вмінь з метою пошуку нових способів дії»; «удосконалювати, вчити самого себе – значить будувати стосунки з самим собою як з «іншим», таким, що змінюється, який вчора думав і діяв не так, як сьогодні»¹². У вказаних означеннях чітко простежуються основні компоненти уміння вчитися:

- а) рефлексивні дії й операції, необхідні для того, щоб відділити відоме від невідомого, усвідомити недостатність наявних знань, умінь та навичок, тобто відповісти на перше питання самонавчання: чого навчатися?;

11 Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті; світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. С. 34–46.

12 Гаррифулина М.М. Дидактические условия формирования культуры учебной деятельности студентов / М. М. Гаррифулина. Дисс. ... канд. пед. наук. Казань, 1996. 200 с.

- б) продуктивні дії й операції, які потрібні для оволодіння новими знаннями та вміннями і дають відповідь на друге питання само-навчання: як навчатися?¹³.

Сучасні підходи до формування в учнів уміння вчитися

Формування в учнів уміння вчитися є однією з кардинальних проблем сучасної дидактики. До вирішення проблеми «вчити вчитися» ведуть різні шляхи. Одним із них є озброєння учнів у процесі навчання комплексом умінь та навичок, що мають міжпредметне значення. У нових умовах розбудови національної школи України, розробки програм і концепцій освіти ХХІ ст. ця проблема набуває нового змісту і значення. Загальна середня освіта має забезпечити умови для інтелектуального, соціального, морального розвитку учнів, а в стратегічному плані – закласти основу для формування демократичного суспільства, яке визначає освіченість, вихованість, культуру громадян своїми провідними закладами.

За останні роки відбулися суттєві зміни в теоретичному осмисленні процесу навчання і в тому практичному забезпеченні, яке вдалося створити спільними зусиллями вчених та освітян-практиків. Значною є роль науковців в осмисленні саме розвивальної компоненти загальної середньої освіти. Тепер вона пов'язується з успішним формуванням в учнів умінь критично мислити, користуватися комп'ютером, оволодівати іноземними мовами, прагнути до самопізнання і самореалізації в усіх видах діяльності, оволодівати практичними вміннями, потрібними для життєвого і професійного вибору.

Процес формування загальнонавчальних умінь і навичок складається з трьох основних компонентів: 1) мотиваційного (психологічна підготовка учнів); 2) операційного (процес формування загальнонавчальних умінь і навичок); 3) творчого (перенесення цих умінь та навичок у нову навчальну ситуацію). Те чи інше вміння може бути об'єктом формування і відповідного відображення у вимогах до навчальних результатів з різних предметів з урахуванням принципів наступності та перспективності. Загалом цей процес слід здійснювати поетапно, щоб у дітей поступово нагромаджувалися знання-розуміння (що означає те чи інше вміння, спосіб дії) і різноманітний досвід індивідуального використання загальнонавчальних умінь у різних умовах.

Передусім формування культури навчальної праці, основою якої є загальнонавчальні уміння й навички учнів, неможливе без розвит-

13 Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школе. М., 2003. 128 с.

ку оцінно-емоційного відношення і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, навчальних потреб та інтересів. На думку Г. Щукіної, сама наявність пізнавального інтересу «позитивно впливає на протікання і результати пізнавальної діяльності»¹⁴.

Виняткового значення проблемі формування мотиваційної сфери надавали класики педагогічної науки (Ф.-А. Дістервег, Я. Коменський, К. Ушинський, В. Сухомлинський та ін.), вчені-психологи (Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, Г. Костюк, О. Леонтьєв та ін.). Вони довели, що формування пізнавальних інтересів і позитивної мотивації учіння прямо пропорційно залежить від майстерності вчителя, його особистості, виділили основні джерела формування пізнавальних інтересів – зміст навчального матеріалу і сам процес навчання. Робота в навчальній ситуації, коли діти розуміють смисл своїх дій і відкривають щось нове для себе, збуджує в них бажання працювати ще краще. Отже, свідоме володіння вміннями здійснювати навчально-пізнавальну діяльність, у свою чергу, є джерелом формування і розвитку позитивної мотивації учіння.

До мотивів діяльності з формування загальнонавчальних умінь і навичок, на наш погляд, належать: усвідомлення суспільної і особистої значущості оволодіння означеними вміннями й навичками; прагнення до оволодіння новими знаннями; бажання вдосконалювати навички й уміння навчально-пізнавальної праці, оволодіти всіма прийомами і способами здобуття інформації; потреба в застосуванні нових знань, умінь і навичок у практичній діяльності; усвідомлення своїх досягнень і недоліків у навчальній роботі; бажання виховати в собі такі якості, як працелюбність, воля, наполегливість у досягненні мети тощо. Це далеко не повний перелік мотивів, який переконує в тому, що розвиток позитивної мотивації формування навчальної культури – складний процес, який вимагає вмілого педагогічного управління, постійного пошуку нових форм і методів педагогічної діяльності.

Система загальнонавчальних умінь та навичок складає сутність операційного компонента. Загальнонавчальні вміння й навички дозволяють розвивати пізнавальні можливості, вивчати навколишню дійсність, активно впливати на неї. Разом з тим, процес їх формування досить складний. Це засвідчує дослідження Л. Гоженко, у якому представлені етапи формування загальнонавчальних умінь і навичок у підлітків на матеріалі предметів природничого циклу: 1) розкриття перед учнями сутності загальнонавчальних умінь і навичок, значення оволодіння ними для засвоєння знань, роз'яснення способів їх застосування; 2) оперування ними в процесі навчання, осмислення їх структури; 3) застосування за-

14 Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 352 с.

гальнонавчальних умінь і навичок на різних рівнях самостійності і на різному змісті навчання; 4) творче застосування засвоєних прийомів, перенесення в різні ситуації практики навчання¹⁵.

Різні види загальнонавчальних умінь і навичок функціонують у системі міжпредметних зв'язків і формуються впродовж усього періоду навчання відповідно до можливостей програмового матеріалу з навчальних дисциплін та обов'язкового обліку попереднього рівня оволодіння ними.

Щодо особливостей формування різних груп загальнонавчальних умінь і навичок школярів, деякі вчителі, приміром, обмежують проблему формування організованості учнів тим, що починають урок так званим оргмоментом – перевіркою готовності класу до роботи, часто вдаються до зауважень щодо підготовленості до уроку, порядку на парті тощо. Однак організованість у навчанні не можна зводити лише до зовнішніх впливів. Вона передбачає сукупність умінь, взаємодія яких забезпечує швидке включення школярів у навчання, їх здатність діяти цілеспрямовано, раціонально використовувати час, заздалегідь обдумувати послідовність і способи виконання завдань.

Відповідно до цього в учнів треба формувати такі вміння: організувати своє робоче місце; орієнтуватися в часі та берегти його; планувати свої дії; доводити роботу до кінця. Організаційні вміння передбачають планування учнями навчальної роботи, яке на уроці може бути самостійною дією і засобом досягнення мети. Планування – це мислительна дія, що має на меті усвідомлення змісту і послідовності розумових та практичних дій, необхідних для виконання навчальних завдань. На уроках чимало ситуацій, коли школярі повинні: скласти план прочитаного тексту; виконати творчі роботи з розвитку мовлення; спланувати розв'язування задачі; спланувати спостереження за певними явищами; скласти план колективної роботи тощо.

Загальномовленнєві вміння і навички є умовою і компонентом розвивального навчання. Нерозвинуте мовлення не тільки звужує мислительний процес учня, а й практично унеможливує повноцінну навчальну діяльність. Тому на будь-яких уроках учитель має звертати увагу дітей і на зміст сказаного, і на те, як точніше, виразніше його передати.

Серед усіх загальнонавчальних умінь надзвичайно важливе значення для розвитку пізнавальних здібностей учнів має вміння міркувати.

15 Гоженко Л.И. Система познавательных заданий как средство формирования общеучебных умений школьников / на материале предметов естественного цикла IV-VI кл. Автореф. дисс. канд. пед. наук. К., 1995. 19 с.

Це комплексне вміння, в якому інтегрується здатність логічно мислити та зв'язно, послідовно викладати свої думки. Ефективним засобом навчання дітей міркувати є використання алгоритмів і різноманітних зорових опор (схем, таблиць тощо).

Дослідження психологів і дидактів показують, що формувати загальнопізнавальні вміння у школярів можна різними шляхами. Це насамперед спеціально організоване формування в учнів пізнавальних прийомів через поетапне оволодіння ними. Дітям пропонують вправи, які допомагають їм набути досвіду визначення ознак предметів і явищ, диференціювання істотного та неістотного, розчленування поняття, порівняння, узагальнення, класифікації, тобто опанування операцій, без яких неможливе жодне із загальнопізнавальних умінь¹⁶.

Формування у школярів контрольно-оцінних умінь і навичок є необхідною умовою повноцінності їх навчання. Безпосереднє здійснення самоконтролю відбувається як система взаємооберненого зв'язку між змістом роботи та діями учнів. Будь-який контроль тісно пов'язаний з оцінкою, оскільки в процесі його не тільки визначається ступінь правильності дій і результатів, а й висловлюються оцінні судження щодо якості роботи. Тому контрольні та оцінні вміння взаємопов'язані, хоча кожне виконує специфічну роль у навчальній діяльності. Якщо самоконтроль має випереджувальний характер, то він обов'язково пов'язаний із плануванням наступних дій, прогнозуванням результату. Якщо таке вміння формується як розгорнутий спосіб дії, тоді найбільшу цінність має поопераційний контроль, який забезпечує свідоме виконання завдання на всіх його етапах, контроль правильності виконання завдання на кожному етапі та виправлення помилок.

Повноцінне формування і функціонування умінь та навичок як міжпредметних неможливе без використання їх у різних навчальних ситуаціях, на різноманітному навчальному матеріалі. Ці вміння й навички засвоюються учнями в процесі діяльності учіння, виступають і як продукти (результати) цієї діяльності, і як необхідна передумова подальшої діяльності учіння. Уміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості. Оволодіваючи таким умінням досконало, людина стає більш автономною, незалежною від будь-яких зовнішніх впливів. Суттєво збагачують уявлення про сутність цього феномена дослідження психологів. Враховуючи двобічний характер процесу навчання, Г. Цукерман визначає уміння вчитися як уміння вчити себе, бути учнем і вчителем одночасно, в одній особі, само-

16 Савченко О.Я. Умії вчитися: Навчальний посібник для молодших школярів. К.: Освіта, 1998. 2-е вид. 192 с.

стійно знати і робити те, що на початку навчання виконується лише у співдружності з учителем¹⁷.

Формування загальнонавчальних умінь – це неодмінна умова повноцінного навчання. «Найефективніше формування «вміння вчитися» відбувається міжпредметним шляхом, адже ці вміння формуються синхронно в межах усіх навчальних предметів, встановлення міжпредметних зв'язків забезпечує дієвість умінь, досвіду, цінностей та ставлення, безперервності у формуванні даної компетентності.

Стимулювання такого навчально-виховного процесу можливе шляхом використання різних форм роботи, активних методів навчання, прийомів, які відповідатимуть основним сучасним проблемам педагогіки...»¹⁸.

Висновки

Відомий український учений І. П. Підласий застерігає, що головним у сучасній школі є не предмет, який вивчає учень, а особистість дитини. Водночас не предмет формує особистість, а вчитель у процесі викладання навчальної дисципліни¹⁹.

Переорієнтація сучасної системи освіти зі знаннєвої на компетентнісну означає, що знання перестали бути головним критерієм освіченості особистості в інформаційному суспільстві. Відбувається зміщення акцентів на формування в сучасної людини здатності та вмінь учитися впродовж усього життя, що дає їй змогу постійно перебувати на вістрі часу, самостійно приймати рішення та нести за них відповідальність у всіх сферах життєдіяльності. Тому сьогодні перед педагогами постає проблема пошуку шляхів актуального і випереджувального вирішення важливих для суспільства проблем, до яких належить і формування такої ключової компетентності особистості, як «уміння вчитися». Цей процес є безперервним і реалізується в постійній продуктивній взаємодії педагогів з учнями на міжпредметній основі.

Підводячи підсумки аналізу літератури з проблеми формування ключової компетентності «уміння вчитися», зазначимо, що:

- ці уміння мають узагальнений характер і повинні забезпечувати процес самостійного набуття знань;
- повноцінне навчання неможливе без сформованих організаційних, загальнопізнавальних, загальнонавчальних та контрольних умінь і навичок;

17 Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школе. М., 2003. 128 с.

18 Гаряча С.А. Формування в учнів ключової компетентності «Уміння вчитися» відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. Черкаси: ЧОПОПІ, 2014. С. 28.

19 Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя (8-17 розділи). Х.: Вид. Група «Основа», 2010. 360 с.

- кожна група вмінь виконує свої функції у навчальній діяльності;
- формування уміння вчитися відбувається поетапно на міжпредметній основі;
- процес формування загальнонавчальних умінь і навичок включає три основні компоненти: мотиваційний, операційний, творчий;
- ефективне формування ключової компетентності «уміння вчитися» можливе шляхом використання сучасних активних методів, прийомів і технологій навчання.

Література:

1. Knowles M. Self directed learning. Chicago: Follet, 1975. 135с.
2. Гаррифулина М.М. Дидактические условия формирования культуры учебной деятельности студентов. Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1996. 200 с.
3. Гаряча С. А. Формування в учнів ключової компетентності «Уміння вчитися» відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. Черкаси: ЧОПОПП, 2014. С. 28.
4. Гоженко Л.И. Система познавательных заданий как средство формирования общеучебных умений школьников / на материале предметов естественного цикла 1V-V1 кл. автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 1995. 19 с.
5. Горячев А. Формирование информационной грамотности. *Відкритий урок*. 2003. №17–18. С. 38–39.
6. Державний стандарт початкової освіти; <https://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/>.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Коменский Я.-А. Великая дидактика. Избр. пед. соч.: в 2-х т. М.: Педагогика, 1942. Т.1. С. 242-247.
9. Підласий І. П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя (8-17 розділи). Х.: Вид. Група «Основа», 2010. 360 с.
10. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18.12.2006.
11. Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. Рідна школа. 2011. № 8–9. С. 4–8.
12. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті; світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004.
13. Семакова Т.О. Уміння і навички самоосвітньої діяльності: змістове наповнення дефініцій. Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві, 2013, вип. 3(4). С. 156.
14. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь: Программа адаптации детей к школе. М., 2003. 128 с.
15. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971. 352 с.

ОЛЕГ ЛІСОВЕЦЬ

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Соціально-педагогічні засади попередження агресивної поведінки молодших школярів

Актуальність

Почастішання агресивних проявів є сьогодні однією із найгостріших соціальних проблем нашого суспільства. Прикро, що ці прояви все більше фіксуються у шкільному середовищі, у якому невпинно зростають агресія, жорстокість, насильство. Агресивна поведінка зустрічається у більшості дітей, а у частини з них – стає стійкою особистісною характеристикою. У результаті у школярів виникають труднощі із самореалізацією, особистісним розвитком, спілкуванням з оточуючими людьми. Не менше проблем і у об'єктів агресивної поведінки, які стають жертвами фізичного чи психологічного насильства з боку однолітків. Тому проблема попередження агресивної поведінки школярів є надзвичайно актуальною і розпочинати її вирішення слід вже у початковій школі.

Серед науковців, які займались вивченням цієї проблеми, виділимо як зарубіжних (А. Басс, Р. Берон, Г. Бреслав, А. Даркі, К. Лоренц, Г. Моніна, Д. Річардсон А. Реан, Т. Рум'янцева, І. Фурманов та ін.) так українських (А. Капська, Н. Максимова, Т. Зайцева, В. Оржеховська та ін.). Останнім часом науковці приділяють все більшу увагу вивченню агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку (О. Бовть, О. Лобач, Т. Мірошніченко, В. Шебанова та ін.). Як показує аналіз психолого-педагогічної літератури з питань дитячої агресії, з одного боку дана проблема широко представлена в теоретичному аспекті, а з іншого – соціально-педагогічні умови попередження агресії молодших школярів конкретизовані недостатньо, що ускладнює їх застосування в практиці.

Метою цієї статті є визначення соціально-педагогічних засад попередження агресивної поведінки молодших школярів в умовах закладу середньої освіти шляхом аналізу специфіки змісту, форм та методів цієї роботи.

Феномен агресії та агресивної поведінки у науковій літературі

Різноманітність форм вияву агресії призводить до того, що у науці немає однозначного трактування цього феномену. У науковій літературі представлено значну кількість дефініцій, що описують різні аспекти термінів «агресія», «агресивна поведінка», причому часто ці поняття вживаються як синонімічні: у загальному розумінні агресія визначається формою поведінки, яка спрямована на заподіювання фізичної або психологічної шкоди живій істоті. Власне саме слово «агресія» походить від лат. «aggressio» (напад), а тому й характеризує інстинктивну поведінку тварин, людей яку породжує лютя, страх тощо²⁰. Це поведінка, яка має на меті завдання болю, страждань, шкоди; приймає форму фізичних, словесних вчинків; з'являється внаслідок фрустрації на ґрунті збуджених емоцій, гніву, злості (агресія реактивна) чи в якості завченої поведінки з метою отримання певної користі (агресія інструментальна)²¹. Найчастіше з різних наукових позицій агресія розглядається як: один із механізмів психологічного захисту; прояв деструктивних тенденцій в сфері суб'єкт-суб'єктних відносин, агресивне ставлення до когось або чогось. Як відзначають Р. Берон і Д. Річардсон, сьогодні багато авторів сходяться на тому, що агресія – це будь-яка форма поведінки, націлена на заподіяння шкоди або образу іншої живої істоти, яка не бажає подібного ставлення²².

Говорячи про агресію дитини молодшого шкільного віку, ми розуміємо під цим поняттям – цілеспрямоване нанесення дитиною фізичної або психологічної шкоди однолітку. Відповідно, агресивна поведінка молодшого школяра – це спосіб дій, в яких проявляється агресія.

Слід враховувати, що в умовах глобалізації поряд із дослідженими формами агресії (фізична, вербальна, непряма, роздратування, негативізм), з'являються і нові, які раніше були не властиві дітям (мобінг, буллінг). Також зарубіжними дослідниками, наприклад, Р. Лобером, відзначається, що агресія серед дітей з часом стає все більш жорстокою, так як звичайні бійки в більш старшому віці часто трансформуються в групові форми молодіжного насильства²³. Ці висновки підтверджують і інші дослідження, які показали, що агресивність у двох третин дітей з дорослішанням стає постійною моделлю поведінки.

20 Українська психологічна термінологія: словник-довідник / За ред. М.-Л.А. Чепи. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. 302 с.

21 Універсальний словник-енциклопедія. [Електронний ресурс]. URL: <https://slovnkyk.me/dict/use>

22 Бэрон Р., Ричардсон Д., Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 352 с.

23 Loeber R. et al. (1993). Developmental pathways in disruptive child behavior. Development and Psychopathology. Vol. 5. P. 103-133.

Для успішного попередження цих наслідків важливо вивчати чинники агресивної поведінки дитини та характер її проявів вже у молодшому шкільному віці. Важливо наголосити, що проблема агресивної поведінки особистості в молодшому шкільному віці ще тільки починає вивчатися. Ймовірно, це пов'язано з тим, що у віковій психології даний період традиційно прийнято вважати «правильним віком», коли дитина відкрита впливу дорослих, коли контакти дорослих із дитиною, в загальному, досить легкі, коли дитина сама готова розповісти дорослому про свої переживання. І в цілому агресивна поведінка не є характерною рисою цього віку. Але останнім часом все більше науковців і практиків звертають увагу на прояви надмірної агресії молодшими школярами, емоційну нестійкість, неврівноваженість, схильність до гострих афектних станів. Тому проаналізуємо передумови агресивної поведінки дітей у молодшому шкільному віці.

Передумови агресивної поведінки дітей у молодшому шкільному віці

Так, досліджуючи чинники агресивної поведінки молодшого школяра, С. Чижова і О. Калініна виділяють серед основних – умови *сімейного виховання*. Факторами підвищеного ризику розвитку агресії дитини в межах сімейного виховання є: негативізм матері дитини у відносинах з нею; толерантне ставлення матері до прояву дитиною агресії; емоційне відштовхування дитини батьками; гіперсоціалізоване виховання; авторитарне виховання²⁴.

Німецьким науковцем К. Бютнером були описані *соціальні чинники*, що сприяють агресії молодшого школяра. Серед них:

- вплив однолітків (в якості моделі наслідування агресивної поведінки);
- вплив соціально-значимої інформації та ЗМІ (сюжети казок, мультфільмів, дитячих та ін. фільмів), які роблять агресивних привабливими і дитина ідентифікує себе з ними²⁵.

Серед *психологічних особливостей*, які провокують агресивну поведінку дітей дослідники виділяють: недостатній розвиток інтелекту і комунікативних навичок, знижений рівень саморегуляції, нерозвиненість ігрової діяльності, знижену самооцінку, порушення у відносинах з однолітками²⁶. Наголосимо, що молодший шкільний вік супроводжується

24 Чижова С. Ю., Калинина О. В., Детская агрессивность. Ярославль: Академия развития, 2007. 311 с.

25 Бютнер К., Жить с агрессивными детьми: Пер.с нем. М.: Педагогика. 1991. 144 с.

26 Бреслав Г. Э., Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учеб. пособ. для специалистов и дилетантов. СПб.: Речь, 2006. С. 14.

кризою 7-ми років. Це криза саморегуляції, яка виникає на основі особистої свідомості. В поведінці дитини з'являється з одного боку, демонстративна наївність, яка роздратовує, так як інтуїтивно сприймається оточуючими як неправдивість. З іншого боку дитина здається занадто дорослою: висуває до оточуючих вимоги. Для неї розпадається єдність афекту та інтелекту, вона не володіє своїми почуттями. Адаптація до нових вимог нерідко супроводжується різноманітними проявами агресивної поведінки: більш частими стають агресивні захоплення і спалахи вербальної агресії. Частіше проявляється агресія по відношенню до слабких учнів у формі насмішок, тиску, образ, бійок. Ініціаторами агресії є угруповання дітей, агресивна поведінка стає більш організованою²⁷.

Варто додати, що сучасні науковці наголошують і на безпосередньому впливі на агресію дітей молодшого шкільного віку *емоційного стану і самопочуття педагогів*, які працюють з дітьми. Рівень їх агресивності, підвищені стреси, негативні емоції, в тому числі і професійні стреси, призводять до проявів агресивності їх вихованців.

Характеризуючи прояви агресивної поведінки дитини у молодшому шкільному віці, науковці виділяють: соціалізовану і несоціалізовану форми (І. Фурманов); інструментальні і реактивні агресивні дії (Н. Павлова); імпульсивну, нормативно-інструментальну, цілеспрямовано-ворожу поведінку (О. Смірнова). Діти молодшого шкільного віку можуть бути розділені на кілька типологічних груп за характером ставлення до своєї агресивної поведінки, прийняття норм поведінки і т. д. Найчастіше у агресивних дітей спостерігаються агресивні прояви у вигляді сварок, бійок, словесних випадів, агресивність ще не є рисою характеру, проявляється переважно як реакція на ситуацію і переживання, які виникають в ній.

Соціально-педагогічна профілактика агресивної поведінки

Характер агресивної поведінки та її детермінації у дітей зумовлюють не лише комплекс психолого-педагогічних заходів із подолання цієї проблеми, але, в першу чергу, передбачають заходи превентивного характеру. Першочергове значення тут мають нейтралізація, блокування, обмеження впливу соціальних і морально-психологічних причин та умов такої поведінки. При цьому важливо повноцінно використовувати соціально-педагогічний потенціал закладу освіти, професійні знання і досвід учителів, сучасні технології профілактичної роботи. Адже система освіти має величезний соціотворчий потенціал і може слугувати од-

27 Бреслав Г. Э., Психологическая коррекция... С.72.

ним із найважливіших факторів соціалізації та профілактики девіантних проявів у поведінці дітей. Безперечно, профілактична діяльність має будуватися на комплексній основі, і забезпечуватися спільними зусиллями соціальних працівників, вихователів, вчителів, психологів, медиків, працівників правоохоронних органів²⁸. Але головна роль відводиться психологічній службі в системі освіти в особі соціального педагога, до функціональних обов'язків якого відноситься і профілактика негативних явищ (у тому числі і агресивної поведінки) серед школярів.

У теорії соціальної педагогіки та соціальної роботи визначаються такі підходи до розуміння терміну профілактики як:

сукупність заходів, спрямованих на попередження, обмеження та нейтралізацію негативних явищ у соціальному середовищі (М. Галагузова, Н. Жигайло, В. Курбатов, Р. Овчарова, П. Паленок, Л. Тюптя, Н. Щербак, Н. Якса);

напрямок роботи, що спрямований на попередження проблемних ситуацій у житті людини та недопущення негативного впливу на її розвиток (О. Безпалько, І. Зверева, Т. Веретенко, А. Капська, С. Грищенко).

Розглядаючи поняття «профілактика» у контексті соціально-педагогічної діяльності, доцільно вживати термін *«соціально-педагогічна профілактика»*. Л. Мардахаєв наголошує, що це різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини²⁹.

Науковці визначають змістовні напрямки соціально-педагогічної профілактики агресивної поведінки дітей, форми і засоби її здійснення. Так, О. Смірнова, Л. Галагузова, С. Мещерякова виділяють наступні напрямки:

- виявлення несприятливих факторів і десоціалізуючих впливів з боку найближчого оточення, які обумовлюють відхилення в розвитку дитини (формування і закріплення стереотипу агресивної поведінки), і своєчасна нейтралізація цих впливів;
- сучасна діагностика асоціальних відхилень у поведінці дітей (формування агресивності школяра) і здійснення диференційованого підходу у виборі профілактичних засобів.

Серед умов ефективності профілактичних заходів в літературі вказуються наступні:

- добровільність участі дитини в профілактичних заходах;

28 Соціальна педагогіка / за ред. А.І. Капської. Київ : ДЦССМ, 2000. 264 с.

29 Словарь по социальной педагогике / Под ред. Л. В. Мардахаева. М.: „Академия”, 2002. 368 с.

- безпосередня участь дорослого в дитячих профілактичних іграх, як еталону поведінкових реакцій і підкреслення значущості здійснюваних дій;
- багаторазове повторення заходів-ігор, що носять характер профілактичних занять;
- наявність значної кількості привабливого наочного матеріалу;
- заборона на негативну оцінку особистості дитини;
- надання дітям можливості самовираження.

Щодо форм і методів соціально-педагогічної профілактики агресивної поведінки школярів, то їх доцільно розглянути за окремими напрямками роботи:

- з *батьками* (просвітницьку роботу з ознайомлення з причинами дитячої агресивності та психологічними особливостями агресивних дітей; інформування про шляхи перебудови системи виховання дітей з проявами агресивної поведінки шляхом створення інформаційних стендів, тематичних папок, пам'яток; організації індивідуальних консультацій; проведення семінарів-практикумів);
- з *дітьми* (профілактична бесіда, інтерактивна гра, ігрова та арт-терапія);
- з *педагогами* (методична та просвітницька робота з підвищення професійних компетенцій, пов'язаних зі здатністю педагога працювати з агресивною дитиною).

Звичайно, кожний із перелічених напрямів вирішує власні профілактичні та корекційні завдання, але ефективні результати можливі тільки за комплексного підходу.

Упровадження програми з попередження агресивної поведінки

Підтвердження ефективності такого підходу знаходимо у результатах упровадження програми з попередження агресивної поведінки учнів 1-4 класів «Ні – агресії!», яка була розроблена і реалізована у межах наукового дослідження викладачів та магістрантів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя спільно з фахівцями закладів середньої освіти Чернігівської та Сумської областей.

Упровадженню програми передувало вивчення стану проблеми агресивності молодших школярів у сучасних закладах освіти шляхом діагностики характеру проявів агресивної поведінки дітей та міри їхньої агресивності. Діагностичний інструментарій складали: метод опитування педагогів (анкета «Ознаки агресивності», розроблена К. Лютовою

та Г. Моніною), методики для дітей «Тест емоцій» (тест-опитувальник Басса-Даркі в модифікації Г. Резапкіної) та «Тест руки» (методика «Handtest» розроблена Б. Брайкліном, З. Петровським, Е. Вагнером); метод експертних оцінок.

Узагальнюючи результати діагностики проявів агресивної поведінки молодших школярів, можемо констатувати, що у більшості дітей молодшого шкільного віку агресивна поведінка проявляється на середньому і низькому рівнях. Підвищена агресивність характерна для відносно невеликої кількості досліджуваних, але вони цілком можуть задавати тон конфронтаційної і агресивної поведінки, оскільки частина дітей мають схильність до агресивної поведінки. Розподіл рівнів агресивності зображено на гістограмі (рис. 2.1) :

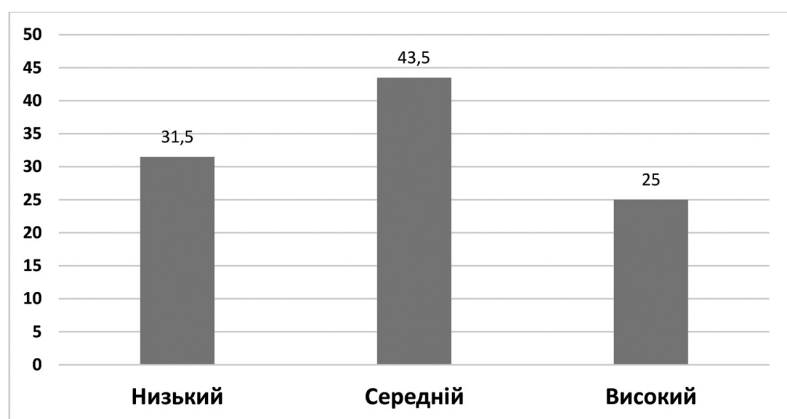


Рис.1 Розподіл рівня агресивності у дітей молодшого шкільного віку

Учні з високими показниками проявів агресивності демонструють стійкі агресивні реакції, прагнення домінувати над іншими; імпульсивність, підвищену тривожність, неврівноваженість; ігнорування моральних норм і правил поведінки; відсутність страху, почуття провини, каяття за свої вчинки; часто завищену самооцінку.

Учні з середніми показниками проявів агресивності періодично агресивно реагують на дії оточуючих, виявляють спалахи роздратування, гніву; зазвичай не продумують власні учинки; переважно ігнорують переживання однолітків; мають низький рівень самоконтролю та саморегуляції.

Учні з низькими показниками проявів агресивності можуть контролювати та регулювати емоції, висловлювання, дії; здатні у мирний спосіб розв'язувати конфлікти; орієнтуються на стандарти поведінки.

Реалізація програми з попередження агресивної поведінки учнів 1-4 класів «Ні – агресії!» мала на меті попередження та зменшення агресивності в дітей молодшого шкільного віку; формування у них навичок міжособистісної взаємодії з однолітками і дорослими; розвиток емпатії; розкриття морального потенціалу дитини. Програма містить три напрями роботи:

- 1) профілактична робота з дітьми;
- 2) підвищення педагогічної компетентності батьків;
- 3) методична підготовка педагогів.

Розглянемо змістовно-процесуальні компоненти цих напрямів роботи.

Профілактична робота з дітьми передбачала комплекс занять з розрахунку 1 заняття на тиждень по 30-45 хв., які поділяються на дві групи:

- цикл профілактичних бесід та вправ із попередження агресивної поведінки (тематика: «Настрій», «Чарівні слова», «Гнів і злість», «Доброта» та ін.);
- цикл ігрових тренінгових занять з корекції агресивної поведінки (проводилися за адаптованою тренінговою програмою М. Дмитрієвої «Я більше не злюся»).

За напрямком *підвищення педагогічної компетентності батьків* програма передбачала такі форми роботи:

- інформування батьків (стінгазета «Агресивні тенденції у дітей», пам'ятка «Запобігання дитячій агресії»; буклет «Дитяча агресія: причини виникнення та способи подолання»);
- консультації для батьків агресивних дітей («Спілкування з агресивними дітьми»; «Правила для батьків з корекції агресивної поведінки»);
- проведення спільних заходів (батьківські збори, сімейні свята, конкурси).

У межах напрямку *методичної підготовки педагогів* передбачено проведення методичних нарад, розгляд питань щодо агресивної поведінки дітей та її попередження на педагогічній раді, індивідуальні консультації. Окремий акцент при цьому робився на виробленні правил роботи з агресивними дітьми, обговоренні прийомів, які можна використовувати під час роботи з агресивними дітьми, методів керування пасивно-агресивною поведінкою учнів.

Аналіз результатів упровадження програми у закладах середньої освіти дозволяє стверджувати, що в учнів значно покращилася комунікація, вони стали більш згуртованими, проявив надмірної агресивної

поведінки дітей помічено не було. Діти стали більш доброзичливими, ввічливими один до одного, більш стриманими в складних ситуаціях. У хлопчиків не було серйозних сварок і бійок, а дівчатка стали вербально менш агресивні. Головним же результатом запропонованої програми має стати недопущення значного зростання агресивності дітей з переходом у середню і старшу школу. І в цьому полягає важливість попередження агресивної поведінки школярів вже з молодшого шкільного віку.

Висновки

Проблема попередження агресивної поведінки школярів є надзвичайно актуальною і важливою, вирішувати яку слід, починаючи з молодшого шкільного віку. Для цього необхідно повноцінно використовувати соціально-педагогічний потенціал закладу освіти, професійні знання і досвід педагогів, сучасні технології профілактичної роботи. Соціально-педагогічна робота з попередження агресивної поведінки молодших школярів повинна бути комплексною, що забезпечуватиметься з однієї сторони розумінням того, що профілактичні заходи є найбільш ефективними у комплексі з іншими заходами при реалізації профілактичного впливу як системи дій, спрямованих на запобігання конкретній соціальній проблемі, а з іншої – спрямованістю дій не лише на дитину молодшого шкільного віку, але й на її оточення (сім'ю, однолітків, педагогів).

Література:

1. Бреслав Г. Э., Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учеб. пособ. для специалистов и дилетантов. СПб.: Речь, 2006. 97с.
2. Бэрон Р, Ричардсон Д., Агрессия. СПб.: Питер, 2001. 352с.
3. Бютнер К., Жить с агрессивными детьми: Пер.с нем.М.: Педагогика. 1991. 144 с.
4. Словарь по социальной педагогике / Под ред. Л.В. Мардахаева. М.: "Академия", 2002. 368 с.
5. Соціальна педагогіка / за ред. А.Й. Капської. Київ: ДЦССМ, 2000. 264 с.
6. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / За ред. М.-Л.А. Чепи. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. 302 с.
7. Універсальний словник-енциклопедія. [Електронний ресурс]. URL: <https://sloynyk.me/dict/use>
Чижова С. Ю., Калинина О. В., Детская агрессивность. Ярославль: Академия развития, 2007. 311 с.
8. Loeber R. et al., Developmental pathways in disruptive child behavior. Development and Psychopathology 1993, Vol. 5. P. 103-133.

СВІТЛАНА БОРИСЮК
ТЕТЯНА ЧЕРНЕНКО

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Діяльність українських громадських організацій як чинник розвитку освіти та реабілітації дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату

Актуальність

Важливою складовою розвитку держави є діяльність громадських організацій, оскільки саме вони почасти виступають рушійною силою проведення реформ у державі, зокрема освітньої. Активна громадянська позиція та участь громадян у державному житті сприяли установленню демократичних процесів в освіті України. Природним для демократичного суспільства є налагодження зв'язку між громадянами і державою через посередництво громадських організацій, що глибше розуміють природу окремих суспільних проблем та шляхи їх вирішення. Однак ставлення до громадських організацій в Україні ще залишається неоднозначним, як і позиція частини науковців, які не завжди реально оцінюють вплив громадської думки на розвиток освіти (загальної, спеціальної, інклюзивної) в Україні та забезпечення реабілітаційних процесів. Саме громадськими організаціями були ініційовані інноваційні освітні перетворення загалом та інклюзії зокрема. У впровадженні інклюзивного навчання, забезпеченні рівного доступу до навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема із порушеннями функцій опорно-рухового апарату (ПФОРА), роль неурядових організацій не варто недооцінювати. Тому, на нашу думку на сучасному етапі розвитку освіти в Україні, в умовах становлення та розвитку громадянського суспільства на засадах рівноправності, людяності, свободи особистості важливим є проведення даного дослідження. Проаналізуємо діяльність двох організацій, що на нашу думку найбільше приділяють увагу розвитку освіти та реабілітації дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Метою нашої пошукової роботи є розгляд основних аспектів діяльності громадських організацій та обґрунтування їх діяльності як важливого чинника у напрямку розвитку освіти та реабілітації дітей та дорослих із порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

Мета та основні завдання діяльності громадських організацій

Закон України «Про громадські об'єднання» говорить, що «громадське об'єднання – це добровільне об'єднання фізичних осіб та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних, та інших інтересів»³⁰. Всеукраїнська громадська організація «Національна Асамблея людей з інвалідністю України» (НАІУ) була створена у 2001 році, зареєстрована Міністерством юстиції України 10 січня 2002 року. Очолює В. М. Сушкевич, Уповноважений Президента України з прав людей з інвалідністю, президент Національного комітету спорту інвалідів України, президент Асоціації «Спортивна індустрія України». Асамблея за головну мету своєї діяльності ставить «об'єднання, узгодження дій та консолідація громадських організацій, членами яких є люди з інвалідністю, поліпшення становища в Україні, сприяння захисту конституційних прав, підвищенню їх ролі і соціального статусу в суспільстві, захист спільних інтересів своїх членів»³¹. Серед головних завдань слід виділити: захист конституційних прав та інтересів людей з інвалідністю, їх організацій; участь у формуванні державної політики з вирішення соціально-економічних, політичних, освітніх проблем людей з інвалідністю, підвищення правової обізнаності, сприяння інтеграції в суспільство; покращення якості життя та стандартів послуг для дітей з інвалідністю, зокрема які перебувають у будинках-інтернатах; створення безбар'єрного архітектурного, транспортного та інформаційного середовища для людей з інвалідністю; вирішення проблем та надання підтримки молоді, жінкам з інвалідністю, батькам, які виховують дітей-осіб з інвалідністю; комунікація з громадськими організаціями людей з інвалідністю України та інших країн³².

30 «Про громадські об'єднання»: Закон України від 22.06.2012 № 5026-VI. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17>.

31 Статут громадської організації ВГО «Національна Асамблея людей з інвалідністю України». URL: <https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2016/05/Vseukrayinske-gromadske-ob---yednannya---Natsionalna-asambleya-invalidiv-Ukrayini-.pdf>.

32 Статут громадської організації ВГО «Національна Асамблея людей з інвалідністю України». URL: <https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2016/05/Vseukrayinske-gromadske-ob---yednannya---Natsionalna-asambleya-invalidiv-Ukrayini-.pdf>.

«Національну Асамблею людей з інвалідністю України» визнано соціальним партнером держави щодо формування політики у сфері соціального захисту осіб з інвалідністю та забезпечення їх прав, здійснення експертної оцінки та моніторингу національного законодавства (зокрема в Указах Президента, Постановах та Розпорядженнях Уряду). Вона співпрацює з представництвом ООН в Україні, багатьма міжнародними та громадськими організаціями 20 країн світу.

Всеукраїнська громадська організація «Наукове товариство інвалідів «Інститут соціальної політики» створена у 2002 році. Почесний президент – Андрій Гаррієвич Шевцов, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор НП ім. М. П. Драгоманова. Як і університет так і Всеукраїнська громадська організація «Інститут соціальної політики» співпрацює з науковими організаціями, громадськими об'єднаннями, компаніями, асоціаціями, органами державної влади, місцевого самоврядування, фізичними та юридичними особами в Україні та за кордоном. У Статуті організації зазначається: «Метою створення та діяльності Інституту є громадська діяльність, що спрямована на задоволення та захист законних соціальних, економічних, творчих і інших спільних інтересів своїх членів шляхом сприяння розробленню та впровадженню новітньої соціальної політики щодо громадян з інвалідністю, створенню для них рівних можливостей, їх адаптації та інтеграції у сучасне інформаційне суспільство, ефективному вирішенню проблем інших соціально незахищених верств населення³³». Для забезпечення функцій організацій створена відповідна структура³⁴.

Отже, обидві організації створені практично одночасно, ставлять та втілюють у життя схожі завдання, спрямовані на захист інтересів дітей та дорослих осіб з інвалідністю.

Актуальні проекти громадських організацій

Виокремимо особливо актуальні Проекти НАІУ, що спряють розвитку освітніх та реабілітаційних послуг з раннього втручання: «Посилення спроможності батьківських ГО сприяти впровадженню реформ для реалізації прав і задоволення потреб дітей раннього віку з інвалідністю та особливостями розвитку в Україні» (фінансується ЄС); «Батьківська адвокація послуги раннього втручання» (фінансувався Урядом Великобританії). Основні теми проектів: «Батькам про раннє втручан-

33 Статут громадської організації ВГО «Наукове товариство «Інститут соціальної політики». URL: <https://www.rehab.org.ua/index.php/ho-nti-institut-sotsialnoi-polityky>.

34 Сайт громадської організації «Наукове товариство «Інститут соціальної політики». URL: <https://www.rehab.org.ua/index.php/ho-nti-institut-sotsialnoi-polityky>; Сайт громадської організації ВГО «Національна Асамблея людей з інвалідністю України». URL: <https://naiu.org.ua/>.

ня, послугу, яка змінює життя», «Фахівцям про раннє втручання, послугу, яка змінює життя», «Працюємо разом для доброго старту в житті дітей із порушенням розвитку та їхніх сімей», «Бачити дитину, а не її особливості. Рекомендації для журналістів, блогерів та авторів щодо висвітлення теми раннього втручання і проблем дітей із порушеннями розвитку в медіа та соціальних мережах», «Невигадані історії. Долі особливих сімей», «Батьки мають право вирішувати. Адвокація раннього втручання». Міжнародний проект «Посилення реабілітаційних послуг в системі охорони здоров'я» (фінансується Агентством США з міжнародного розвитку USAID) націлений на розширення доступу в Україні до якісних реабілітаційних послуг. Програми: «Реалізація права на освіту осіб з інвалідністю», «Створення суспільства для всіх: доступність та універсальний дизайн», «Охорона здоров'я. Абілітація та реабілітація», «Просвітництво. Доступ до інформації. Інформаційне забезпечення діяльності організацій, що працюють в інтересах осіб з інвалідністю», «Тренінги, розширення економічних можливостей, допоміжні технології та послуги медичної/фізичної реабілітації», «Лобіювання та адвокаційна діяльність українських НУО для реформування системи догляду за дітьми з інвалідністю», «Батьки за раннє втручання в Україні».

У рамках міжнародного проекту «Інклюзивні послуги для всіх: посилення доступу до освіти та інших послуг для дітей з інвалідністю на сході України» діяльність націлена на роботу з наступними проблемами: низький рівень архітектурної доступності закладів освіти різних рівнів, проблеми підготовки педагогічних працівників до роботи із дітьми з інвалідністю та дітьми з ООП, недосконалість сучасних програм з інклюзивного навчання для закладів вищої освіти та інститутів післядипломної педагогічної освіти, обізнаність батьків про альтернативні можливості отримання освіти, вітчизняний та зарубіжний досвід роботи з особами з ООП та інші. Проект має на меті посилити процес включення дітей з інвалідністю до дитячих садків, шкіл, місцевих громад, суспільства та обґрунтуванню переваг інклюзивної освіти для дітей без інвалідності. Вражає географія поширення проектів ВГО НАІУ, що охоплює усі області України. Частина діє локально в окремих регіонах, містах. Всеукраїнська громадська організація «Наукове товариство інвалідів «Інститут соціальної політики» визначає основними пріоритетними проектами (програмами): освіта осіб з інвалідністю та інформаційний простір; підтримка науковців з інвалідністю; видавничо-просвітницька діяльність; проведення тренінгової програми для осіб з інвалідністю: компетенція життя, регіональних, усеукраїнських навчальних семінарів для науковців, педагогів, психологів, фахівців спеціальної та інклюзив-

ної освіти, центрів раннього розвитку та реабілітаційних центрів, що опікуються дітьми з особливими потребами студентів, батьків дітей з інвалідністю (з 0 до 21 років); технічна та інформаційно-методична підтримка системи освіти та реабілітації осіб з інвалідністю; технічна допомога центрам реабілітації та навчальним закладам для осіб з інвалідністю та інше³⁵.

Діяльність організації була спрямована на реалізацію завдань Проєкту «Інклюзія дітей з порушеннями опорно-рухового апарату», Програми «Захист дітей».

Основні напрямки діяльності

На основі аналізу статутних документів вважаємо за необхідне виокремити стратегічні напрямки діяльності ВГО «НТІ «Інститут соціальної політики» та ВГО НАГУ, що на нашу думку сприяють розвитку освіти дітей та дорослого населення з порушеннями функцій опорно-рухового апарату:

- здійснення різноманітних соціальних і громадських ініціатив, скерованих на розвиток в Україні засад новітньої, ефективної та відповідальної соціальної політики щодо людей з інвалідністю;
- аналіз та розробка проєктів законодавчих та нормативних актів, підготовка аналітичних матеріалів, пропозицій та рекомендацій, доповідних записок, коментарів та інших інтелектуальних продуктів для органів державної влади різних рівнів щодо створення рівних можливостей для громадян з інвалідністю, захисту їх прав та інтересів;
- сприяння розробці державної політики з комплексної реабілітації дітей;
- сприяння формуванню інклюзивної політики в сфері охорони здоров'я, забезпечення доступності до якісних медичних послуг осіб з інвалідністю, в тому числі в питаннях репродуктивного здоров'я; врахування потреб людей з інвалідністю на реабілітацію та абілітацію при проведенні медичної реформи;
- проведення просвітницьких заходів для осіб з інвалідністю щодо їх прав на надання якісних медичних послуг, проведення реабілітаційних, спортивних, екологічних таборів тощо. Розбудова системи раннього втручання шляхом запровадження міждисциплінарної сімейно-центрованої комплексної державної допомо-

35 Статут громадської організації ВГО «Наукове товариство «Інститут соціальної політики». URL: <https://www.rehab.org.ua/index.php/ho-nti-institut-sotsialnoi-polityky>; Статут громадської організації ВГО «Національна Асамблея людей з інвалідністю України». URL: <https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2016/05/Vseukrayinske-gromadske-ob---yednannya---Natsionalna-asambleya-invalidiv-Ukrayini---.pdf>.

- ги дітям з порушеннями розвитку та їх сім'ям, спрямованої на розвиток дитини та нормалізацію життя родини;
- сприяння забезпечення прав людей з інвалідністю, в тому числі внутрішньо переміщених осіб з інвалідністю, цивільних постраждалих в зоні АТО та учасників АТО. Реалізація програми «Рятуймо разом» та програм гуманітарної допомоги;
 - сприяння соціальній, професійній, психолого-педагогічній, фізичній, соціально-культурній, спортивній, творчій та іншим видам реабілітації дітей та дорослих осіб з інвалідністю, їх повноцінної інтеграції в суспільство;
 - сприяння адаптації до життя в нових умовах сучасного світового розвитку, самореалізації осіб з інвалідністю, доступу до використання комп'ютерних технологій та Інтернету, навчання сучасним спеціальностям, що мають попит на ринку праці, розвитку відкритих і дистанційних технологій навчання як засобу вирішення проблеми здобуття освіти особам з обмеженнями життєдіяльності, розвиткові інтегрованого навчання дітей та дорослих з інвалідністю, фаховій підготовці та перекваліфікації спеціалістів, у тому числі спеціалістів з інвалідністю у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, педагогічної реабілітації;
 - сприяння залученню людей з інвалідністю до культурно-освітніх заходів, художньої творчості тощо. Організація фестивалів, виставок, творчих майстерень, вечорів творчості. Залучення людей з інвалідністю до заняття фізкультурою та спортом, туризму. Сприяння розвитку «туристичних послуг для всіх». Сприяння забезпеченню доступності театрів, бібліотек, музеїв тощо.
 - сприяння допомоги засудженим інвалідам у пенітенціарних установах;
 - консультативна робота, проведення тренінгів, семінарів, круглих столів, науково-практичних конференцій, конгресів, вебінарів та інших заходів.

Досліджуючи діяльність громадських організації встановлено проблемне коло питань, що були предметом обговорення та практичної допомоги на Усеукраїнських навчально-практичних, теоретичних семінарах: актуальність проведення ранньої діагностики розвитку дитини та реабілітації; надання методичної допомоги батькам, фахівцям, які навчають дітей з обмеженнями життєдіяльності, сімейний супровід дітей з ПФОРА; важливість сенсорної інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку, використання арт-терапії, ерготерапії в комплексній реабілітації дітей; роль навчально-реабілітаційних центрів у створенні

регіонального та корекційно-реабілітаційного освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами.

Звертають увагу на проблеми пошуку роботи, освіти дорослих осіб з інвалідністю, студентської молоді до адаптація до навчання в університеті. Окремо слід відзначити діяльність ВГО «НТІ «ІСП» у розвитку інклюзивного навчання в Україні, підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, наданню методичної допомоги асистенту вчителя, логопедам, психологам, соціальним педагогам інклюзивних класів закладів загальної освіти, професійного співробітництва в інклюзивному класі, активізації участі в інклюзивному процесі батьків та батьківських, громадських організацій³⁶.

Вищезазначена тематика дає можливість стверджувати про наступність у роботі фахівців ГО «НТІ «Інститут соціальної політики», Національної Асамблеї людей з інвалідністю України з дітьми із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та дорослими особами зазначеної нозології. Кожний проведений захід детально розкриває заявлену проблематику, висвітлює проблеми осіб з інвалідністю або осіб з обмеженнями життєдіяльності певної нозології, надає конкретні практичні рекомендації вирішення важливих проблем життя, освіти, розвитку, реабілітації та працевлаштування. Це сприяє інтеграції дітей та дорослих осіб із порушеннями функцій опорно-рухового апарату у суспільство, їх освіти, психологічній, фізичній, спортивній, культурній, трудовій, професійній реабілітації.

Щорічно Інститут виступає співорганізатором проведення Усеукраїнської конференції «Актуальні питання ортопедагогіки та ортопсихології», спільно з Національною Асамблеєю людей з інвалідністю України – Міжнародних конгресів зі спеціальної педагогіки та психології.

Висновки та перспективи подальших досліджень

Можемо стверджувати, що зазначені організації мають багато спільного у ключових напрямках діяльності, зокрема в освітній політиці та наданню практичної допомоги у здійсненні реабілітації осіб з інвалідністю. Однак НТІ «Інститут соціальної політики» більше приділяє уваги ранньому втручання та освіти й реабілітації дітей з інвалідністю. НАІУ являється більш активнішою, масовою, з розгалуженою системою представництв по усій Україні. Має більший вплив на прийняття рішень державними органами влади, значно ширше коло міжнародних організацій (державних, громадських, наукових, медичних, релігійних, бізнесових),

36 Сайт громадської організації «Наукове товариство «Інститут соціальної політики». URL: <https://www.rehab.org.ua/index.php/ho-nti-institut-sotsialnoi-polityky>.

з якими налагоджена співпраця. Діяльність НАІУ охоплює більше категорій дітей з ООП.

Проведене дослідження свідчить, що громадські організації надають безпосередню допомогу дітям із ПФОРА, їх батькам, фахівцям, які залучені до роботи з дітьми з ООП, забезпечують навчально-виховну, просвітницьку діяльність шляхом проведення семінарів, інформування громади через засоби масової інформації. З'ясовано, що форми і методи діяльності громадських організацій є важливим чинником, спрямованим на розвиток освіти, реабілітацію дітей та дорослих осіб з ПФОРА, взаємодію з закладами освіти реабілітаційними центрами, урядовими і громадськими організаціями.

У підсумку зазначаємо, що важливим чинником, який впливає на формування державної освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами і, зокрема із ПФОРА, наразі є активна діяльність громадських організацій в Україні. Діяльність обох організацій зробила значний внесок в розвиток громадського руху людей з інвалідністю в Україні та у вирішення проблем цієї цільової групи. Подальших наукових розвідок потребує розкриття та аналізу діяльності інших громадських організацій у зазначеному напрямку.

Література:

1. «Про громадські об'єднання»: Закон України від 22.06.2012 № 5026-VI. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4572-17_1. (дата доступу 12. 10. 2020).
2. Статут громадської організації ВГО «Наукове товариство «Інститут соціальної політики». URL: <https://www.rehab.org.ua/index.php/ho-nti-institut-sotsialnoi-polityky> (дата доступу 12. 10. 2020).
3. Статут громадської організації ВГО «Національна Асамблея людей з інвалідністю України». URL: <https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2016/05/Vseukrayinske-gromadske-ob-yednannya---Natsionalna-asambleya-invalidiv-Ukrayini--pdf> (дата доступу 12. 10. 2020).
4. Сайт громадської організації «Наукове товариство «Інститут соціальної політики». URL: <https://www.rehab.org.ua/index.php/ho-nti-institut-sotsialnoi-polityky> (дата доступу 14. 10. 2020).
5. Сайт громадської організації ВГО «Національна Асамблея людей з інвалідністю України». URL: <https://naiu.org.ua/> (дата доступу 14. 10. 2020).

ОКСАНА ЛІСОВЕЦЬ

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Організаційно-педагогічні умови виховання самостійності дітей у закладі дошкільної освіти

Актуальність

Виховання самостійності у дітей дошкільного віку – складний і багатогранний процес, який потребує цілеспрямованої роботи. Її успішність залежить від усвідомлення дорослими (педагогами, батьками) важливості виховання означеної якості з дошкільного дитинства, знання шляхів її розвитку та умов, що сприяють становленню самостійності дитини. Слід зауважити, що самостійність дитини розвивається поступово, і значною мірою залежить від умов виховання. Саме організаційно-педагогічні умови виховання самостійності у дітей у закладі дошкільної освіти і є предметом висвітлення у цій статті.

Вплив умов виховання та навчання на становлення самостійності дітей розглядається у психолого-педагогічних дослідженнях В. Аванесова, Н. Аксаріної, Г. Биховець, Т. Власової, Г. Годіної, З. Гуріної, Т. Гуськової, Ю. Демидової, З. Єлісєєвої, О. Зимоніної, О. Кононко, С. Марутян, В. Маршицької, М. Савченко, М. Сілаєва. Проте залишаються актуальними питання створення оптимальних організаційно-педагогічних умов та методів виховання самостійності у закладі дошкільної освіти.

Метою статті є обґрунтування та характеристика організаційно-педагогічних умов виховання самостійності дітей у закладі дошкільної освіти.

Теоретико-методологічні засади організаційно-педагогічних умов виховання самостійності

Насамперед, зупинимось на визначенні сутності поняття «організаційно-педагогічні умови», в основі якого лежить поняття «умова» як «певна необхідна обставина, що робить можливим створення, здійснення, утворення чого-небудь та сприяння цьому»³⁷. З точки зору педаго-

37 Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ-Перун, 2009. С.1506.

гічної науки, умова трактується як «сукупність перемінних, природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів що впливають на фізичний, психічний розвиток людини, її навчання і виховання»³⁸. У вихованні самостійності дошкільників науковцями (Г. Биховець, О. Зимоніна, О. Кононко, А. Мініна) здебільшого визначаються саме *педагогічні умови* як можливості та обставини, у сприятливі для ефективного досягнення поставленої мети – виховання самостійності дошкільників.

Зважаючи на те, що у сучасних наукових дослідженнях при визначенні педагогічних умов частіше робиться акцент на їх організаційній складовій, у контексті нашого дослідження доречно використання поняття «*організаційно-педагогічні умови*». Згідно підходу І. Підласого, «організація» як педагогічна категорія – «...це впорядкування дидактичного процесу за певними критеріями, надання йому необхідної форми для найкращої реалізації поставленої мети»³⁹. Форма у цьому контексті розглядається науковцем як спосіб існування педагогічного процесу, оболонка для його внутрішньої сутності, логіки та змісту, пов'язана з порядком його здійснення.

Аналізуючи зміст поняття «організаційно-педагогічні умови», дослідники О. Володін та Н. Бондаренко наголошують, що організаційні умови здійснюють підтримку можливості і супровід реалізації педагогічних умов, тобто виступають простором для освітнього середовища⁴⁰.

Таким чином, під організаційно-педагогічними умовами виховання самостійності дошкільників розуміємо *характеристику виховного процесу, що відображає взаємопов'язані обставини і способи його організації, сукупність потенційних можливостей виховного середовища, реалізація яких сприятиме підвищенню рівня сформованості компонентів самостійності особистості*.

Концептуальним підґрунтям для виділення та упровадження організаційно-педагогічних умов виховання самостійності дітей у закладі дошкільної освіти стало поєднання таких *методологічних підходів*, як системний, діяльнісний, компетентнісний, особистісно орієнтований. Виходячи з цих підходів та орієнтуючись на результати констатувального етапу дослідження і науковий доробок фахівців дошкільної освіти (О. Кононко, А. Мініна, О. Зимоніна, І. Тельнюк, О. Удіна та ін.), було виділено комплекс організаційно-педагогічних умов, взаємопов'язаних

38 Гуріна З. В., Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. С.36.

39 Підласий І. П., Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посіб. Київ: Україна, 1998. С.25.

40 Володін А. А., Бондаренко Н. Г., Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия». Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С.147.

між собою і які, орієнтовані на виховання самостійності дітей старшого шкільного віку:

Аналіз першої організаційно-педагогічної умови

Перша організаційно-педагогічна умова – *збагачення знань дітей про самостійність, розуміння її значущості та ролі у житті людини, усвідомлення власної самостійності та уявлення про шляхи її розвитку*, спирається на концептуальні ідеї пізнавального розвитку дітей дошкільного віку (В. Котирло, М. Лісіна, С. Ладивір, В. Мухіна, М. Поддяков, Т. Ткачук, Г. Щукіна та ін.), спрямованого на стимуляцію пізнавальної активності; закріплення установки щодо отримання нової інформації; підвищення ефективності розумових операцій. Важливими для обґрунтування даної організаційно-педагогічної умови є нормативно-методичні підходи до збагачення знань старших дошкільників, визначені у Базовому компоненті дошкільної освіти України, Освітній програмі «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку та ін. Серед них виділимо: власний досвід дитини, пошук спільно з дорослими відповіді на питання, вибір оптимальної ситуації; накопичення інформації про явища, об'єкти природного та суспільного довкілля через спостереження, порівняння, уточнення, узагальнення, поглиблення, ускладнення, систематизацію, експериментування, підтвердження фактів, відомостей; забезпечення постійної взаємодії, спілкування вихованців з ровесниками, спільна їхня участь у порівнянні, розмірковуванні, обґрунтуванні, протиставленні, удосконаленні, ототожненні та забезпеченні коректування здобутих знань; використання життєвих ситуацій для створення міцного підґрунтя щодо становлення базових якостей особистості, в тому числі і самостійності.

Доречною для даної організаційно-педагогічної умови є і думка М. Марусинець, яка наголошує, що пізнавальний розвиток дитини «виявляється в її прагненні самостійно щось перетворити, змінити, відкрити, пізнати... і має два тісно пов'язані, проте не тотожні джерела – особистий досвід як наслідок її взаємодії зі світом та навчальний вплив дорослої людини. Перше джерело несе у собі відкритість світові, готовність цілісно його сприймати, зосереджувати увагу на особистісно значущому; друге – задає нормативну побудову пізнавальної діяльності»⁴¹.

Враховано позицію І. Бега, який вказує, що «основне завдання вихователя у роботі з дітьми виявляється не в тому, щоб дати знання, у значенні вкласти у голови готові знання, навчити. Навчання повин-

41 Марусинець М., Розвиток пізнавальної активності: психологічні умови та дидактичні засоби. Дошкільне виховання. 1999. №12. С.7.

но бути діалогічним, а вихователь і діти в пізнавальній діяльності мають виступати партнерами. Тоді роль вихователя виявлятиметься в допомозі дітям самим опанувати способи інтелектуальних та інших дій»⁴². Суттєвою є і позиція О. Кононко, яка підкреслює, що ефективність дошкільної освіти оцінюється не обсягом набутих дитиною знань, а поєднанням їх з особистісними якостями та умінням користуватися ними в повсякденному житті. Науковець вказує на необхідність урізноманітнення уявлень дітей про світ та самих себе; поглиблення та розширення знань про власне Я; створення умов для експериментування, дослідження, прийняття самостійних рішень; надання доступних і чітких відповідей на запитання про складне і незрозуміле тощо⁴³.

Аналіз другої організаційно-педагогічної умови

Орієнтуючись на специфіку самостійності як особистісної якості, що виявляється, перш за все, у поведінці дитини, другою умовою визначено – *систематичне вправляння дошкільників у самостійному плануванні, виконанні, саморегуляції та оцінюванні своїх дій, досягнень та прорахунків, в обґрунтуванні суджень та розвитку критичності*. Вона базується на теоретичному доробку науковців, у працях яких виховання самостійності у хлопчиків та дівчаток віком 5-7 років розглядається у контексті пізнавальної (М. Веденькіна, Ю. Демидова), ігрової (Т. Бутусова, М. Савченко, С. Марутян, М. Сілаєва), трудової (Г. Годіна, В. Котирло, Л. Порембська, Г. Урунтаєва), мистецької (Т. Власова, О. Дронова, О. Удіна) та інших видів діяльності, в яких дитина отримує можливість самостійно спланувати і виконати ті чи інші дії, навчитись контролювати поведінку, оцінювати себе і інших тощо.

Важливим для даної організаційно-педагогічної умови є розуміння самостійності як здатності планувати, здійснювати контроль над своєю діяльністю на основі наявних знань, умінь та навичок. Також важливо, щоб дошкільник оволодів уміннями виконувати звичні справи без звернення за допомогою і контролю дорослого; усвідомлено діяти в ситуації заданих та нових вимог та умов діяльності (визначити мету, врахувати умови, здійснювати елементарне планування, отримати результат); здійснювати елементарний самоконтроль і самооцінку продуктів своєї діяльності; переносити відомі способи дій в нові умови⁴⁴.

42 Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. С.113.

43 Кононко О. Л., Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2001. С.14.

44 Павелків Р. В., Цигипало О. П., Дитяча психологія: навч. посіб. для самостійної роботи студента. Київ: Академвидав, 2011. С.245.

Обґрунтовуючи дану організаційно-педагогічну умову, орієнтуємось на обов'язкове доповнення традиційних методів організації діяльності старших дошкільників інноваційними, такими, що сприятимуть набуттю досвіду самостійної діяльності й особистої відповідальності за власні вибори, рішення, їх наслідки для довкілля та самих себе. Адже соціальний запит на самостійну, творчу, допитливу особистість виступає основоположним орієнтиром у структуруванні та змістовому наповненні сучасної дошкільної освіти. Оскільки сучасний освітній процес неможливий без інноваційного оновлення, використання нових методів, їх апробації та адаптації до сучасних вимог, у даній організаційно-педагогічній умові пропонується доповнення виховного процесу методами моделювання проблемних ситуацій, «мозкового штурму», ігрового квесту та ін.

Аналіз третьої організаційно-педагогічної умови

Обґрунтовуючи третю організаційно-педагогічну умову – *упровадження диференційованого підходу до виховання самостійності дітей різної статі віком 5-7 років*, ми виходили з суттєвих відмінностей хлопчиків і дівчаток у типах самостійності зумовлених особливостями фізіологічної, когнітивної, емоційно-ціннісної, соціальної сфер особистості.

Психолого-педагогічні дослідження підкреслюють, що виховання дітей з урахуванням їх статі здійснюється в умовах відповідним чином організованої і мотивованої діяльності (Л. Градусова, В. Мухіна, О. Кудрявцева, Н. Татаринцева та ін.). Розглядаючи організацію розвивального середовища диференційованого згідно статевих та вікових потреб і вподобань, ми виходили із загального розуміння середовища (А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик та ін.) як того, посеред чого перебуває суб'єкт, за допомогою чого формується його спосіб життя, що опосередковує особистісний розвиток, створює потенційні можливості для позитивного впливу різних факторів у їх взаємодії на інтелектуальний розвиток дитини та формування особистості.

У процесі реалізації даної умови ми спирались на наукові теорії Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, Л. Занкова, Д. Ельконіна, в яких розвивальне середовище розглядається як певним чином впорядкований простір, в якому здійснюється ефективне навчання, та на сучасну концепцію побудови розвивального середовища дошкільного закладу (А. Асмолов, О. Кононко, Л. Кларіна, С. Новосьолова, В. Петровський, Л. Стрелкова та ін.), яка передбачає актуалізацію освітнього потенціалу простору групової кімнати і матеріалів, обладнання, інвентаря для розвитку дошкільника, охорони і зміцнення його здоров'я, врахування

індивідуальних особливостей, забезпечення рухової активності і спілкування, індивідуальної і спільної діяльності тощо. У дослідженні враховувалися основні підходи до створення розвивального середовища у закладі дошкільної освіти та принципи його особистісно орієнтованої побудови, висвітлені у Базовому компоненті дошкільної освіти та коментарі до нього, а також у програмі «Я у Світі».

У контексті дослідження враховано концепцію статевого ролювання виховання Н. Татаринцевої, яка наголошувала на важливості створення спеціальних педагогічних умов для реалізації даного напрямку роботи. Як зазначає автор, розвивальний простір є сукупністю середовищ статевого ролювання взаємовідносин дітей⁴⁵. Важливою є і концепція індивідуально-диференційованої організації самостійної діяльності І. Тельнюк, в якій схарактеризовані розвивальні можливості матеріального розвивального середовища, що дозволяють дівчаткам і хлопчикам реалізовувати задуми в самостійній діяльності, проявляти статево ролювальні інтереси⁴⁶.

Таким чином, реалізація виховної функції розвивального середовища в експериментальній роботі з виховання самостійності старших дошкільників посилюється за диференційованого підходу до потреб і вподобань хлопчиків і дівчаток.

Аналіз четвертої організаційно-педагогічної умови

Четвертою організаційно-педагогічною умовою оптимізації виховного процесу є *удосконалення теоретико-методичної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та просвіта батьків з виховання самостійності у дітей різної статі віком 5-7 років*. У вихованні дитини дошкільного віку постаті дорослого у дослідженні надається суттєве значення. Дорослі регулюють взаємовідносини в колективі однолітків, спонукають до самоорганізації, регуляції поведінки, в тому числі, сприяють вихованню самостійності дитини.

Здійснивши аналіз результатів проведеної роботи з педагогічними працівниками закладів дошкільної освіти, ми дійшли висновку, що, здебільшого, вони не у повній мірі готові до ефективного виховання самостійності у старших дошкільників. Науковим підґрунтям даної умови є концепції підготовки педагогічних кадрів для закладів дошкільної осві-

45 Татаринцева Н. Е., Педагогические условия воспитания основ полоролевого поведения детей младшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону. 1999. 20 с.

46 Тельнюк И. В., Индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной деятельности девочек и мальчиков 5-6 лет в условиях детского сада: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Санкт-Петербург, 1999. 188 с.

ти, в яких звертається увага на удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах неперервної освіти, різні аспекти фахового становлення майбутнього вихователя (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богущ, Н. Гавриш, Н. Голота, Л. Завгородня, Н. Денисенко, Є. Карпова, О. Кононко, О. Кучерявий, І. Луценко, Н. Лисенко, М. Машовець, Г. Підкурманна, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська та ін.).

На думку О. Дубасенюк, особливості професійної діяльності педагогічного працівника закладу дошкільної освіти проявляються у взаємодії вихованця та вихователя, побудованій на суб'єкт-суб'єктному, особистісно орієнтованому та індивідуальному підходах; у створенні сприятливого освітнього середовища для розвитку, виховання та навчання дітей; у виконанні суспільного замовлення; у постановці та реалізації виховних завдань, зумовлених різними ситуаціями (запланованими та стихійними); у реалізації управлінських функцій (планування, організація, реалізація, контроль, аналіз) у власній діяльності, взаємодії з дітьми та їх батьками; у якісних позитивних змінах у розвитку вихованців на кінцевому етапі педагогічної діяльності⁴⁷.

У ході реалізації даної педагогічної умови враховувалися теорії впливу педагогічної оцінки на дитячу особистість, за якими дошкільник потребує постійної корекції своєї поведінки дорослим шляхом оцінювання, яке оптимізує педагогічний процес. Про особливу роль педагога у вихованні самостійності наголошує Р. Буре, яка вказує на необхідність перебудови методів виховання: «замість прямого спонукання дорослим окремих дій дитини провідними повинні бути такі, які заохочують її прагнення звільнитися від опіки дорослого, вітають будь-яку спробу дошкільника проявити самостійність, ставлять його в умови вибору змісту і засобів втілення своїх інтересів. Замість пропозицій «зроби так», «віднеси», «постав» і т. д. застосовується позитивна оцінка спроб дитини діяти самостійно, підтримка її рішень. Обов'язковими стають прийоми, що дозволяють уникати помилок, які викликають незадоволення собою і ведуть до появи заниженої самооцінки»⁴⁸.

У межах даної умови важливим є налагодження тісного взаємозв'язку вихователів із батьками. В основу обґрунтування цієї позиції покладено сформульований сучасними науковцями (Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька, С. Нечай, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр) принцип активного залучення сім'ї до освітнього процесу ЗДО з питань виховання базових якостей.

47 Дубасенюк О., Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 389 с.

48 Буре Р. С. Современные проблемы социального становления личности дошкольника: монография. М.: 2009.

Суть цього принципу, визнаного одним із найважливіших, ґрунтується на розумінні того, що об'єднання зусиль педагогів дитячого садка і батьків дає змогу створити єдиний розвивальний простір, комфортні умови для гармонійного становлення дитячої особистості.

Слід враховувати, що педагогічна культура нинішніх батьків залишається на вельми низькому рівні. Часто молоді батьки не знають, про що можна говорити з дітьми, як виховувати їх та навчати. Втім, є невелика група батьків, які фанатично впроваджують у практику різні модні методики, доводячи дитину до нестями, сильно шкодять їй. І тих, хто ігнорує процес виховання, і тих, хто занадто перевантажує дитину своїми педагогічними діями, треба активно залучати до спільного проживання теми, яке виявляється у пропозиції обговорити з дитиною окремі питання, знайти корисні матеріали, картинки, інформацію, зробити поробку, взяти участь у конкурсі, розвазі. Батьків слід регулярно наочно інформувати про досягнення дитини. Все це позитивно впливає на стосунки батьків і дітей, батьків і педагогів.

Зміст кожного з компонентів педагогічної компетентності батьків у вихованні самостійності у дітей становить основу взаємодії педагогів з сім'ями вихованців, і є вирішальним фактором підвищення педагогічної компетентності батьків. Важливо, щоб батьки володіли інформацією про самостійність як інтегративну якість особистості, вікові особливості її проявів, сучасні методи і прийоми її виховання. Педагоги мають розвивати позитивне ставлення і інтерес батьків до самостійності дитини, сприяти появі емоційного передбачення результатів дитячої діяльності (О. Запорожець), будувати взаємини з дитиною на принципах гуманістичної педагогіки тощо.

Таким чином, процес підвищення педагогічної компетентності батьків розуміється як цілеспрямований процес затвердження в свідомості батьків знань, способів діяльності і поведінки, оцінок, які допомагають ефективно вирішувати завдання виховання у старших дошкільників самостійності.

Висновки

Зважаючи на викладене вище, варто підкреслити, що визначені організаційно-педагогічні умови тісно взаємопов'язані та доповнюють одна одну, і тільки комплексна їх реалізація сприятиме ефективному вирішенню завдання – виховання самостійності дітей у закладі дошкільної освіти. Перевірка ефективності обґрунтованих умов підтверджена результатами експериментального дослідження, проведеного у 2017-2020 рр.

Література:

1. Бех І. Д., Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Буре Р. С. Современные проблемы социального становления личности дошкольника: монография. М. : 2009.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ-Перун, 2009. 1736 с.
4. Володин А. А., Бондаренко Н. Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия». Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143-152.
5. Гуріна З. В., Психолого-педагогічні умови становлення самостійності у дітей раннього віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007.
6. Дубасенюк О., Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2011. 389 с.
7. Кононко О. Л., Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2001. 37 с.
8. Марусинець М., Розвиток пізнавальної активності: психологічні умови та дидактичні засоби. Дошкільне виховання. 1999. №12. С. 7-9.
9. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. для самостійної роботи студента. Київ: Академвидав, 2011. 376 с.
10. Підласий І. П., Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посіб. Київ: Україна, 1998. 343 с.
11. Татаринцева Н. Е., Педагогические условия воспитания основ полоролевого поведения детей младшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону. 1999. 20 с.
12. Тельнюк И. В., Индивидуально-дифференцированный подход к организации самостоятельной деятельности девочек и мальчиков 5-6 лет в условиях детского сада: дис.... канд. пед. наук: 13.00.07. Санкт-Петербург, 1999.

СВІТЛАНА ХЛЄБІК

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

АНЖЕЛА КОНСТАНТИНЕНКО

Ніжинська районна музична школа

Інклюзія в позашкільній мистецькій освіті: досвід України

Актуальність

Пріоритетом державної гуманітарної політики в Україні є створення рівних умов для розвитку, освіти, реалізації творчого потенціалу кожної дитини. Незалежно від віку, походження, стану здоров'я або особливостей розвитку, кожна людина є унікальною особистістю, яка потребує поваги до її здібностей, заслуговує на надання можливості бути успішною в соціумі. Адже наявність перешкод, які заважають певній частині суспільства отримувати можливості для активного життя, естетичного та творчого розвитку, свідчить про те, що свідомість суспільства вимагає значної переорієнтації, а інклюзивна освіта має стати новою філософією розуміння потреб людства.

Вітчизняна та зарубіжна практика соціального та спеціального навчання постійно демонструє нам, що своєчасно розпочата і грамотно вибудована засобами освіти реабілітаційна соціально-педагогічна робота дозволяє не тільки усувати в розвитку вторинні відхилення, але й коректувати вже набуті порушення в розвитку. Така соціально-педагогічна робота значно впливає на зниження дезадаптації дитини з вадами психофізичного розвитку та дозволяє їй досягти максимально можливого рівня загального розвитку, навчання, соціальної інтеграції.

Вирішення задач щодо створення сприятливих соціокультурних, соціально-педагогічних умов для соціальної інтеграції дітей та молоді з особливими освітніми потребами є одним з актуальних аспектів соціально-педагогічної науки і практики в Україні.

Мета статті: охарактеризувати стратегічні можливості позашкільної мистецької освіти в соціальній адаптації дітей з особливими освітніми потребами

Досягнення мети передбачається через вирішення наступних завдань:

- визначити основні науково-педагогічні підходи до організації інклюзивного навчання в позашкільному культурно-освітньому середовищі,
- охарактеризувати вплив музичного мистецтва на соціальну адаптацію дітей з порушеннями опорно-рухового апарату,
- представити досвід організації інклюзивного навчання в закладі позашкільної мистецької освіти.

Науково-теоретичні аспекти проблеми

У сучасних дослідженнях наголошується на значенні соціально-педагогічної діяльності, як такої, що здійснюється з метою оптимізації виховних можливостей соціальних інститутів, активного залучення дітей та молоді до соціально-виховного середовища⁴⁹.

Сучасний стан освіти дітей з особливими потребами в Україні, теоретичні і технологічні основи реалізації інклюзивної моделі освіти представлено в українських та зарубіжних наукових працях із спеціальної педагогіки (В. Засенко, А. Колупаєва, а також Л. Аксенова, Т. Богданова, О. Гончарова, М. Малофєєв, Н. Назарова та ін.), у яких наголошується на тому, що одним із пріоритетних напрямів державної політики у галузі освіти є сприяння у реалізації прав на рівний доступ до якісної освіти, розвиток особистих інтелектуальних і професійних можливостей особам з особливостями психофізичного розвитку

У теорії і практиці соціальної роботи, соціально-педагогічній науці та практиці розробляють теоретико-методичні та технологічні аспекти соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю такої категорії, технології соціальної реабілітації сім'ї дитини з психофізичними порушеннями (І. Зверева, О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, Ж. Петрочко та ін.); розглядають соціальну роботу з людьми з інвалідністю, наголошуючи на медичній реабілітації, соціально-побутовій адаптації, трудовій орієнтації молоді (І. Зверева, М. Лукашевич та ін.) тощо.

Соціально-педагогічні основи навчально-виховного процесу як чинника соціального становлення особистості представлено у психолого-педагогічних працях А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького

⁴⁹ Петрочко Ж. В., Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: монографія. Рівне: видавець О. Зень, 2010. 368 с.

та ін. Соціально-педагогічний потенціал освітніх інститутів, зокрема позашкільних навчальних закладів у цьому контексті представлено у дослідженнях А. Золотарьової, Б. Купріянова, Г. Пустовіта, Т. Суценко та ін.

Дослідження, які стосуються позитивного впливу музичного мистецтва на емоційний розвиток молодших школярів із затримкою психічного розвитку, були представлені в наукових доробках Т. Арчакової, Г. Падалки, Г. Шевченко. Отже, широкий спектр тем сучасних досліджень з проблеми інклюзивного навчання свідчить про особливу увагу до освіти дітей з особливими потребами в Україні, зокрема, щодо шляхів реформування та оптимізації цієї сфери.

Сучасний стан освіти дітей з особливими потребами в Україні, теоретичні і технологічні основи реалізації інклюзивної моделі освіти представлено в українських та зарубіжних наукових працях із спеціальної педагогіки (В. Засенко, А. Колупаєва, а також Л. Аксенова, Т. Богданова, О. Гончарова, М. Малофєєв, Н. Назарова та ін.), у яких наголошується на тому, що одним із пріоритетних напрямів державної політики у галузі освіти є сприяння у реалізації прав на рівний доступ до якісної освіти, розвиток особистих інтелектуальних і професійних можливостей особам з особливостями психофізичного розвитку⁵⁰.

У вирішенні зазначених задач беруть участь різні освітні ланки, зокрема позашкільна освіта, що, завдяки власним специфічним характеристикам, є не лише ефективним інститутом соціалізації дітей та молоді, який володіє суттєвим соціально-педагогічним потенціалом, але також однією з найбільш мобільних ланок у загальній системі освіти України.

В Україні позашкільна освіта орієнтована на створення освітніх можливостей для морального, фізичного, культурного розвитку та соціального становлення усіх дітей, яка орієнтована на («концепцію розвитку» за Р. Кларийсом) та ґрунтується на принципах:

- доступності позашкільної освіти громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак;
- добровільності вибору типів позашкільних навчальних закладів, форм позашкільного навчання і видів діяльності;
- правового і соціального захисту учнів у їх прагненні до вільного, різнобічного розвитку особистості та ін.⁵¹.

50 Колупаєва А. А., Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / за ред. С. В. Литовченко, І. М. Гудим. К.: О. Т. Ростунов. 2011. Вип. 2. С. 5–12.

51 Закон України «Про позашкільну освіту» // Збірник документів з організації позашкільної освіти. К., 2002. С. 21–42.

Законом України «Про позашкільну освіту» серед напрямів позашкільної освіти визначено соціально-реабілітаційний напрям, який забезпечує соціальне становлення та розвиток інтересів, здібностей, потреб у самореалізації учнів, підготовку їх до активної професійної та громадської діяльності, організацію їхнього змістовного дозвілля та відпочинку.

Питання інтегрування дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітній простір закладів є одним з напрямів гуманізації всієї системи освіти. Визначальним пріоритетом державної політики є створення умов для здобуття учнями з особливими освітніми потребами якісної освіти відповідно до індивідуальних можливостей.

Приєднавшись до основних міжнародних договорів із захисту прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенції ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна взяла на себе зобов'язання з дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, ратифікація Україною (2009 р.) Конвенції ООН про права інвалідів та зміни, внесені в законодавство України в галузі освіти, забезпечили правові засади подальшого розвитку системи освіти. Це зумовило суттєві зміни в стратегічних напрямках діяльності Міністерства освіти і науки щодо забезпечення прав дітей з особливими потребами на якісну освіту, всебічний розвиток та активну участь у житті суспільства.

Маємо констатувати той факт, що загальна тенденція зростання інтересу до потреб кожної людини у цивілізованих країнах світу вказує на актуальність гуманістичного, людиноцентричного підходу. Отже, інклюзія передбачає створення освітнього середовища, яке відповідає потребам і можливостям кожної особистості, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Наразі інклюзивна освіта набуває глобальної популярності та потужної підтримки в усьому світі, і Україна не може бути осторонь. Саме тому сьогодні актуалізуються шляхи забезпечення якісної освіти учням з особливими освітніми потребами в умовах як загальноосвітнього навчального закладу, так й у позашкільних закладах освіти.

Психолого-педагогічні аспекти інклюзивного навчання в позашкільній музичній освіті

Проблеми інклюзії й інтеграції досліджувалися як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями. В Україні даної проблемою займаються Л. Вавіна, О. Гаврилов, Ю. Галецька, О. Гармаш, А. Колупаєва, М. Матве-

єва, Н. Мацько, Т. Сак, О. Хохліна, І. Червонець. Дослідження, які стосуються позитивного впливу музичного мистецтва на емоційний розвиток молодших школярів із затримкою психічного розвитку, були представлені в наукових доробках Т. Арчакової, Г. Падалки, Г. Шевченко.

Ми цілком переконані в тому, що мистецтво є важливим чинником сприяння інклюзивній освіті за умов його ефективного використання. Мистецтво має позитивний вплив на емоційну сферу, виконує комунікативну, регулятивну функції, сприяє збереженню психічного здоров'я усіх учасників педагогічного процесу. Саме засобами музичного мистецтва педагоги музичних шкіл можуть попередити емоційний дискомфорт, створити позитивну мотивацію на заняттях, проаналізувати власні емоції, подолати їх негативні прояви.

На думку І. Ярмошук естетичний розвиток особистості значною мірою може зумовлювати розвиток її емоцій та почуттів. Естетичні почуття - це відчуття краси в явищах природи, у праці, у гармонії барв, звуків і рухів. Гармонійна злагодженість в об'єктах цілого та частин, ритм, консонанс, симетрія пов'язані з почуттям приємного, насолодою, яка глибоко переживається та збагачує душу. Не тільки в мисленні, а й у почуттях людина стверджує себе в предметному світі⁵².

В контексті цих ідей особливого значення набуває запровадження сучасних моделей організації освітнього процесу з використанням творчого потенціалу мистецтва (фольклору, музичного театру, арттерапії, метафоричних зображень) з метою попередження емоційного дискомфорту, створення позитивної мотивації на заняттях з молодшими школярами в умовах інклюзивної освіти.

Важливим є емоційний контент корекційної музичної освіти дитини з особливими освітніми потребами, адже, на переконання Л. Беземчук «емоційні переживання активізують пізнавальні процеси, визначаючи тим самим успішність будь-якої діяльності»⁵³.

Музичне мистецтво має значний розвивально-виховний потенціал, який необхідно враховувати під час роботи в умовах інклюзивної освіти.

Проте, музичне інклюзивне навчання дітей з особливими потребами в мистецьких школах для викладачів носить більш інтуїтивний характер, тому що позашкільна музична інклюзивна система навчання на сьогодні ще мало розвинута. Музичне мистецтво переважно використовується як засіб лікування, виховання і навчання такої категорії дітей і здійснюється в спеціальних навчально-виховних закладах.

52 Ярмошук І., Інклюзивне навчання в системі освіти. Шлях освіти. 2009. № 2. С. 24-28.

53 Беземчук Л. В., Конструювання творчого компонента змісту музичної освіти в основній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2007. 19 с.

В той же час, досвід роботи закладів позашкільної освіти дозволяє виділити основні психолого-педагогічні стратегії роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Принцип інклюзивного навчання в мистецьких школах полягає в індивідуальному підході, котрий припускає вибір форм, методів та засобів навчання, дає можливість використовувати варіативні технології. Він насамперед будується на діагностиці функціонального стану дитини та припускає планування індивідуальної стратегії розвитку, а головне – надає самій дитині можливість реалізувати свою природню індивідуальність, незважаючи на зовнішні чинники.

Традиційна структура музичних занять в мистецьких школах мало-ефективна в роботі з дітьми з особливими потребами. Тому потрібно шукати нові технології в побудові та проведенні занять. Важливими практичними складовими методики інклюзивного мистецького навчання дітей з особливими освітніми потребами можна визначити наступні:

- враховуючи той психологічний аспект, що такі діти мають нестійку увагу, форми роботи на занятті повинні часто змінюватися, для того, щоб діти не встигли стомитися від певного виду діяльності;
- необхідність використання колективно-індивідуальних форм роботи. Для цього потрібно виключити пасивні форми роботи, об'єднатися з колегами-викладачами та батьками. Одна з форм роботи - просити дитину оцінити свою роботу (спів, гру, рухи тощо) або обговорити її, знайти свої помилки, бажано давати повні відповіді. У результаті створюється цілісне об'єднання (учень-викладач, батьки-помічники), що базується на довірі, зацікавленості та спільній меті;
- гра на інструменті не повинна ставити за мету перетворити дитину в гарного музиканта. Головне - розвиток дрібної моторики пальців, координації рухів та концентрація уваги з використанням ігрових методів.

Важливого значення набувають питання вивчення і врахування особливостей і можливостей дитини з точки зору медичних показників. Наприклад - моторні порушення та дитячий церебральний параліч (ДЦП). А саме:

1. У більшості дітей з моторними порушеннями і ДЦП збережений інтелект (мова йде тільки про дітей зі збереженим інтелектом). Це стартова основа в роботі. Необхідно встановити психологічний та емоційний контакт з дитиною, спробувати зрозуміти, що вона відчуває.

2. У дітей з ДЦП часто порушена зорово-моторна координація, що приводить до складності в розборі тексту. Для полегшення сприйняття використовується крупний шрифт та кольорове оформлення.
3. Механічна пам'ять розвинута дуже слабо. Важко привести в рух один палець, не рухаючи всіма іншими. Тому простіше ставити на клавішу не один палець, а два - перший та другий. Так можна грати одноголосні мелодії кілька місяців, спочатку кожною рукою окремо - потім двома руками разом.
4. Невеликий об'єм м'язової пам'яті необхідно компенсувати логічною, зоровою та тактильною видами пам'яті. Поряд з поясненням, показом можна використовувати засіб спілкування за допомогою дотику – начебто грати на руці чи спині учня, підказуючи напрямок, силу, характер звуковидобування.
5. Пальчикові ігри – важлива частина роботи по розвитку дрібної моторики рук. Це інсценування казок і віршів за допомогою пальців. Вони сприяють розвитку мови, творчості. В ході ігор дитина повторює рухи викладача, активізує моторику рук. Також використовують вправи на розвиток хватальної функції (гра з м'ячем).
6. Є тісний зв'язок ручної та мовної моторики. Дрібна моторика пальців разом зі співом, читанням віршів
 - важливий напрям корекційної роботи з формування правильного мовлення, мислення, пам'яті, зорового та слухового сприйняття.
7. Гра в ансамблі має велике значення. Дитина емоційно втягується в гру і музика стає своєрідним видом спілкування.
8. Велике значення мають виступи на сцені, що допомагають дитині самовиразитись, позбавитись від комплексів, підвищувати самооцінку.

Ніколи не можна ставити перед учнем з особливими потребами складних завдань. В кожний момент необхідно знати межу можливостей: поєднання чутливості та симпатії до учня, вміння мобілізувати його волю. Терпіння та витримка - основа педагогічного успіху.

Досвід організації інклюзивної освіти Ніжинської районної школи мистецтв

Музичне навчання та виховання дітей з особливими потребами має свою специфіку, що ґрунтується на творчій діяльнісній основі через музичне пізнання – глибоко особистісний процес спрямований на спів-

творчість, діалогічність, рефлексію, прищеплення навичок самостійної роботи; взаємозв'язку і взаємовпливові різних видів мистецтва (інструментального, вокального, театрального) з метою соціальної адаптації дитини. Різноманітність посилює всі сторони життя дитини.

У сучасних умовах доступність та якість освіти, у тому числі позашкільної є основними показниками ефективності освітньої системи будь-якої держави. Рівний доступ до освіти визначає, що незалежно від того, де народилася дитина – у великому місті чи маленькому містечку або селі – вона має право на позашкільну освіту та навчання у закладах позашкільної освіти.

Чернігівська область, Ніжинський район має таку можливість позашкільної освіти, осередком якої є Ніжинська районна дитяча школа мистецтв.

Концепція розвитку школи пропонує особистісно-орієнтований підхід до організації діяльності закладу, який враховує особливості та психофізичні якості усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Оскільки в даному закладі навчається багато дітей з особливими освітніми проблемами, тому головним завданням діяльності школи мистецтв стали розробка нових навчальних планів та програм, пошук ефективних форм роботи, які сприятимуть досягненню мети позашкільного закладу на фоні інклюзивної освіти.

Методична робота Ніжинської районної школи мистецтв, яку організовує педагогічний колектив, спрямована на створення інноваційних методів та форм роботи, знаходити оптимальний варіант для допомоги в поглибленні знань, стимулюванні розвитку здібностей та нахилів у різних напрямках у дітей, які мають вади, а саме затримку психічного та фізичного розвитку, дитячий церебральний параліч, аутичного спектру хвороби, вади зору та слуху та інше. Вчителі школи не мають спеціалізованої підготовки щодо навчання дітей з ООП, тому працюють на умовах збереження деяких традиційних форм роботи, напрацьовують свою власну методику розвитку, яка сприяє розкриттю творчого потенціалу дитини, а також вдосконаленню загальної культури.

У закладі вчитель під час уроку поєднує дві ролі, а саме вчителя та асистента дитини. Якщо у звичайній школі ми маємо асистента, який під час уроку модифікує навчальний матеріал для учнів з ООП, проводить додаткове роз'яснення, корегує початкову діяльність та сприяє закріпленню конкретних умінь, то в даному випадку, недостатнє фінансування інклюзивного середовища в позашкільних установах на районі призводить до того, що ці обов'язки покладені на педагогів школи мистецтв.

А.С. Константиненко, директор Ніжинської районної дитячої школи мистецтв реалізує у процесі гурткової роботи принципи інклюзивного навчання. Як приклад, маємо розглянути досвід даної організації в роботі з дитиною, яка має інвалідність II групи, а саме дитячий церебральний параліч. Робота закладу передбачає інтеграцію учнівської молоді з особливими освітніми потребами у гуртки позашкільного закладу.

Хлопчик Микола, 7 років, дитина з ООП. У школі мистецтв відвідує два гуртки: танцювальний та клас домри.

На уроках під час навчання гри на домрі, А.С. Константиненко, застосовує програму навчання за 1-й клас, оскільки Миколі важко навчатися за програмою однолітків. Якщо діти з нормотиповими особливостями за рік вивчають 12 творів мистецтва, то Колі вдається вивчити тільки п'ять. Але він старанно вчить, хоча часу займає це досить багато, протягом 4-5 уроків він вивчає твір, хоча вдома ще допомагає мама, під час самостійного опрацювання. Коли Микола починав ходити на заняття, то з ним уроки відвідувала його мама, яка допомагала йому виконувати різні вправи для спини та рук разом з вчителем. Через певний час психогімнастики та фізичні вправи Коля виконує тепер самостійно, або з допомогою вчителя. Полюбляє виконувати психогімнастики та руханки під музичний супровід. Втомившись сидіти, оскільки затікає спина, виконує такі рухи:

- Присідання на обидві ноги;
- Повороти голови вправо/вліво;
- Рухи руками в довільній формі;
- Ходіння по колу, вперед, назад;
- Рухи пальцями рук (колообразні, згинання);
- Вправи із шипованим м'ячем;
- Рухи з медичним масажним м'ячем та медичними кільцями для пальців.

Дитина полюбляє більш повільні твори, хоча хлопчик дуже енергійний, Миколі важко всидіти на місці. Краще опановує техніку правої руки, лівою – важче ставити на лади. Може більше за урок вивчити гамму правої руки, лівою довго працювати не може, через деякий час необхідно проводити вправи для руки.

Комплексна програма Ніжинської дитячої школи мистецтв передбачає відвідування й інших гуртків. Тому Микола відвідує ще гурток танців. Дудка Т.І., вчитель народно-сценічного танцю, займається з Миколою вже більше року. У даному напрямку він має кращі результати, оскільки працює за програмою 2-го класу разом

з однолітками. Тетяна Іванівна Дудка працює за програмами О.М. Тищенко (напрямок народного танцю) та З.Н. Михайловської (класичний танець).

Колі імponує народний танець, під час танцю його рухи стають чіткіші, впевненіші. Вчитель на уроці використовує тренувальні вправи для осанки, що є дуже корисним для спини дитини з ДЦП. Надає перевагу Микола швидким танцям, але часто під час енергійних танців втомлюється спина в дитини і він може присісти на певний час. Діти позитивно ставляться до Колі, навіть турбуються під час фізичних вправ та наголошують на тому, щоб він відпочив. Під час відпочинку полюбає лягти на спину та заплющити очі.

Діти з особливими освітніми потребами беруть участь в обласному конкурсі «Звичайне диво». У попередні роки учні Ніжинської районної дитячої школи мистецтв посідали призові місця в різних номінаціях, тому в цьому році, кандидатурою номер один є Микола, який буде презентувати свою школу в двох номінаціях, а саме гри на домрі та народного танцю.

Особистісно орієнтоване виховуюче середовище музичної школи, емоційно збагачений системно організований простір безпосередньо та опосередковано організованої суб'єктами навчально-виховного процесу взаємодії для освоєння різних видів і форм людської діяльності сприяє творчому самостійному визначенні траєкторії індивідуального розвитку та зростанні суб'єктності учнів з особливими потребами.

Висновки

Отже, результати теоретичного аналізу та даних дослідження педагогічної практики дозволяють зробити наступні висновки:

- на сучасному етапі суспільного розвитку відбулися зміни ставлення громадськості до дітей з особливими освітніми потребами; актуальним є створення найбільш сприятливих умов для здобуття ними освіти та інтеграції в суспільство;
- позашкільні навчальні заклади мистецької освіти виконують власну роль у вирішенні проблеми освіти та соціалізації дітей з особливими потребами, реалізують відповідний напрямок соціально-педагогічної діяльності, що, обумовлено організаційно-педагогічними, соціально-педагогічними їх характеристиками і дозволяє реалізувати вимогу суспільства щодо організації альтернативної освіти, спрямованої на створення для молоді України рівних освітніх можливостей і саморозвитку.

Література:

1. Беземчук Л. В., Конструювання творчого компонента змісту музичної освіти в основній школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2007. 19 с.
2. Закон України «Про позашкільну освіту» // Збірник документів з організації позашкільної освіти. К., 2002. С. 21–42.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
4. Беземчук Л. В., Конструювання творчого компонента змісту музичної освіти в основній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2007. 19 с.
5. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та розумового розвитку / за ред. Л. С. Вавіної. Київ : АТОПОЛ, 2010. 242 с.
6. Петрович Ж. В., Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: монографія. Рівне: видавець О. Зень, 2010. 368 с.
7. Ярмошук І., Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24–28.

РУСЛАН НОВГОРОДСЬКИЙ
ЮЛІЯ НОВГОРОДСЬКА

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

ЛЮБОВ СТЕПЧЕНКО

Національна бібліотека України ім.В.І Вернадського

Терапія мистецтвом як один з ефективних шляхів соціально- педагогічної підтримки дітей з особливими потребами

Актуальність

У сучасних умовах розвитку корекційно-реабілітаційних технологій належна увага надається арт-терапії. Арт-терапія – це лікування дитини шляхом залучення її до мистецтв з використанням різних образотворчих, рухових та звукових засобів.

Проблема використання арт-терапії в соціальній роботі стала предметом дослідження І. Звереві, А. Капської, Л. Коваль, В. Поліщук, Т. Скорик, С. Хлебик та ін. Слід зазначити, що кількість вітчизняних досліджень у сфері психології та соціальної роботи, предметом наукового пошуку яких є арт-терапевтичні засоби, також зростає – С. Андрейчин, Н.Волкова, В. Кратінова, З. Крижановська, Л. Підлипна, О.Пинчук, О. Ставицька, О. Тіунова, Л. Фірсова та інші.

Арт-терапія як ефективна технологія соціалізації особистості

На соціалізацію дітей з особливими потребами впливає ціла низка чинників та факторів, що вимагають від них певної просоціальної поведінки й активності. Вагоме значення належить макрочинникам (клімат, суспільство, держава, релігія), які суттєво впливають на загальну соціалізацію всіх жителів планети, що живуть у певних країнах. До групи мезофакторів належать національність, місце та тип поселення (регіон, місто, селище, село), приналежність до аудиторії тих або інших мереж масової комунікації (радіо, телебачення, кіно тощо).

У процесі соціалізації дітей з вадами розвитку виникає ряд проблем, серед яких важливе місце займає проблема відношення суспільства і держави до таких осіб, нерівномірне розміщення спеціалізованих освітніх закладів на території України, відсутність спецшкіл, спеціалізованих реабілітаційних центрів у місцях проживання сімей, що виховують дітей з інвалідністю⁵⁴. Тому все це спонукало до пошуку альтернативного способу покращення даної ситуації і як приклад – впровадження у роботу з дітьми з інвалідністю такого виду нетрадиційної терапевтичної роботи як арт-терапія.

Аналізуючи різні аспекти життя осіб з інвалідністю, сучасні дослідники дійшли висновку, що фізичний дефект впливає на їх розвиток і може бути причиною недостатнього рівня усвідомлення власного «Я», виникнення порушень у взаємовідносинах з навколишнім світом та між окремими психологічними утвореннями (наприклад, між мотивами та самооцінкою, цінностями та самооцінкою, між ідеальним та реальним образом себе). Дослідження К. Голілтейнома про негативну компенсацію говорить нам про те, що багатократне невдале використання ослаблених і порушених функцій у дитини і постійна її концентрація та зусилля часто призводять до того, що хвора дитина відчуває власну неповноцінність, вона перестає використовувати інші органи, що нормально функціонують, і виключає їх з діяльності. Тому ми можемо зазначити, що саме різні види арт-терапії на сьогодні дають можливість не тільки компенсувати втрачені функціональні можливості дитини з інвалідністю, але розвивати нові.

Термін «арт-терапія» у науковий обіг ввів британський художник та лікар Адріан Хіл у 1938 році. В перекладі з англійської «арт» означає мистецтво, а «art-therapy» - терапія мистецтвом відповідно. Даний термін означає терапію мистецтвом для вираження свого психологічного та емоційного стану. Застосування арт-терапії дає можливість простими засобами формувати активну творчу позицію особистості, активізувати внутрішній потенціал дитини з інвалідністю, сприяти зціленню і встановленню гармонії особистості та соціуму⁵⁵.

На сьогодні поняття «арт-терапія» дослівно перекладається як терапія мистецтвом. Механізм психолого-педагогічної корекції полягає в тому, що мистецтво дозволяє в особливій символічній формі реконструювати ситуацію чи подію, що трапилася в житті людини і знайти її розв'язання через переструктурування цієї ситуації за допомогою твор-

54 Кондрицька О. І., Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами арт-педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Ізміл, 2009. 20 с., с.192.

55 Арт-терапія в соціальній сфері: Курс лекцій / Ред. Сорока О.В. - Тернопіль: ТДПУ, 2008. 86 с., с.6

чих здібностей клієнта⁵⁶. Арт-терапія впливає на емоційну і особистісно-смыслову сферу людини та є ідеальним інструментом для підвищення самооцінки і зміцнення впевненості в собі як дорослої людини, так і підлітка⁵⁷.

В нашій країні поняття «арт-терапія» стало використовуватися порівняно нещодавно – усього декілька десятиліть. Науковці вважають, що первинною основою арт-терапевтичних технологій виступали архаїчні форми мистецтва, що до сьогодні збереглися і навіть використовуються в народній творчості. Саме це і доводить той факт, що арт-терапія характеризується наївністю, безпосередньо діючим характером, опорою на символічну мову несвідомого, і які є джерелом душевного здоров'я людини. Використання засобів образотворчого мистецтва, рухових, звукових засобів дає змогу дитині з інвалідністю навчитися спілкуватися з навколишнім середовищем. Дитина має можливість самостійно висловлювати свої емоції, почуття, потреби, які є необхідними для її розвитку та успішного і повноцінного пристосування до навколишнього середовища.

Особлива увага при проведенні арт-терапії з корекційно-реабілітаційною метою приділяється саме ставленню дитини до своєї діяльності, продуктів цієї діяльності: малюнків, гри на музичних інструментах, танцю тощо. Розвиток мотивації дитини до діяльності, відбір відповідних до нозологій прийомів арт-терапії є головним завданням соціального працівника у роботі з дітьми з інвалідністю.

За останні роки арт-терапію все ширше почали використовувати в соціальній сфері. Арт-терапевтичні техніки можуть використовуватися для розв'язання проблем розвитку комунікативної компетентності, внутрішньосімейної взаємодії; формування психічної і гендерної ідентичності членів сім'ї, зрілих чоловічих і жіночих структур особистості в подружніх парах; підвищення самооцінки, активності, впевненості в поведінці. Використання арт-терапії підвищує пізнавальну активність у дітей, сприяє розвитку різних сфер їх життя. Також арт-терапія дає можливість ефективно впливати на формування емоційної сфери, спонукає до розвитку компенсаторних властивостей організму, сприяє кращому розумінню й оцінці своїх почуттів та емоцій, допомагає знайти спосіб спілкування із собою та оточуючим світом⁵⁸.

56 Арт-терапия. Техники зарубежных специалистов URL.: <http://garkavets.com/5art>.

57 Саранча І. Г., Корекція емоційної сфери у дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату засобами арт-терапії. URL.: <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/sarancha-ig-sinchuk-nv-morgunova-zp-korekcija-emocijnoi-sferi.html>.

58 Омельченко І.М., Казки - нев'янучі духовні квіти народу. Комплексна казкотерапевтична програма / І.М. Омельченко, О.А. Федій. Полтава: ПДПУ, 2005. 54 с., с.22.

Соціально-педагогічна реабілітація з використанням арт-терапії у дітей з інвалідністю має певні особливості і визначає доречність врахування віку дитини, її індивідуальних властивостей, ступеня зрілості всіх функціональних систем.

Сучасні дослідники арт-терапевтичної педагогіки Т. Добровольська, Л. Комісарова, І. Левінко, Є. Медведєва виділяють три основні функції арт-терапії:

- катарсичну – очищення і звільнення від негативних почуттів та емоцій;
- комунікативно-рефлексивну, яка забезпечує корекцію розладів у спілкуванні, формування адекватної позитивної самооцінки та міжособистісної поведінки;
- регулятивну – зниження нервово-психічного напруження, регуляція психосоматичних процесів, формування позитивного психологічного та емоційного станів⁵⁹.

О. Кондрицька зауважує, що мистецька діяльність є одним з ефектних шляхів забезпечення гармонії особистості, цілісності її внутрішнього світу з навколишнім, створення психологічного комфорту, що забезпечує відчуття своєї захищеності й унікальності. На думку авторки, основна педагогічна цінність мистецької діяльності полягає в реалізації таких важливих функцій, як: культурологічна, виховна, коригувальна, розвивальна, терапевтична та здоров'язберігаюча⁶⁰.

У ході наукового пошуку встановлено, що арт-терапія має певні переваги перед іншими формами соціально-психотерапевтичної роботи з дітьми з інвалідністю, а саме:

- 1) Майже кожна дитина, яка має особливі потреби, незалежно від свого віку, соціального стану чи інших особливостей може брати участь в арт-терапевтичній роботі. Арт-терапія не вимагає від дитини особливих здібностей та художніх навичок до образотворчої діяльності.
- 2) Арт-терапія є дуже цінною та важливою для дітей, які не достатньо добре володіють мовою, мають труднощі у спілкуванні та словесному вираженні своїх переживань та почуттів. Вона в більшості випадків є засобом невербального спілкування та вираження емоцій.

59 Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведова, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. - М.: Академия, 2001. 248 с., с.26

60 Кондрицька О.І., Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами арт-педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Ізмаїл, 2009. 20 с., с.12.

- 3) Мистецька діяльність допомагає людям зблизитися, встановити контакт. Арт-терапія – це своєрідний «міст» між фахівцем і клієнтом.
- 5) Арт-терапія – це засіб самопізнання та самовираження. Під час арт-терапевтичної діяльності формується атмосфера довіри та підвищеної уваги до внутрішнього світу дитини з інвалідністю, актуалізуються приховані емоції, стани та соціальні ролі, які не мають вираження у повсякденному житті дитини.
- 6) Продукти мистецької діяльності дитини з інвалідністю є об'єктивним свідченням її переживань, емоцій, думок і настроїв. Вони дають змогу проводити подальші дослідження.
- 7) Арт-терапевтична діяльність викликає у дітей з вадами розвитку позитивні емоції, спонукає до подальшої активності, формує впевненість у своїх силах та можливостях.
- 8) Арт-терапія покликана мобілізувати внутрішні ресурси дитини з інвалідністю, активізувати її творчий потенціал і допомогти зціленню. Вона відповідає потребі дитини в самоактуалізації⁶¹.

Арт-терапія піклується про психологічне здоров'я та емоційний стан дитини з вадами розвитку за допомогою засобів мистецтва. Використання методу арт-терапії у роботі з дітьми з інвалідністю сприяє їх успішній соціальній адаптації та соціалізації в цілому⁶².

Арт-терапевтична робота сприяє пробудженню в дитини бажання навчатися за допомогою досвіду, який раніше нею не усвідомлювався. Завдяки цьому в дитини з обмеженими функціональними можливостями відбуваються позитивні зміни, вона починає розуміти та інтерпретувати власні почуття та поведінку.

Сьогодні терапія мистецтвом набула широкого поширення у роботі різних соціальних установ, у спеціальних дошкільних та шкільних навчально-виховних закладах корекційного типу. Діагностична, психотерапевтична, корекційно-реабілітаційна, розвиваюча, навчальна та соціальна функції арт-терапії зумовлюють її широке використання у різних типах закладів. Мистецтво впливає на свідомість дитини з інвалідністю, її емоції та почуття, відіграє важливу роль у формуванні морально-духовного становлення особистості та її культури⁶³.

61 Лебедева Л.Д., Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с., с.6.

62 Коротчук О. Ю., Арт-терапія у житті дітей з особливими потребами. Освіта та наука у вимірах XXI століття: Матеріали звітної-наукової конференції, 12-13 травня/ М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. К.: НПУ, 2006. С. 56-58.

63 П'ятиницька-Позднякова І. С., Арт-терапевтичні можливості видів мистецтва. Педагогіка: Наукові праці. 2009. Випуск 95. Том 108. С. 36-42

Велике значення мистецтво та художня творчість мають у житті дитини з інвалідністю, зокрема порушення опорно-рухового апарату. Так, прикладами цього є малювання ротом чи за допомогою ніг, вишивання зубами, гра на фортепіано пальцями ніг тощо. Проводиться багато творчих конкурсів та фестивалів, де діти з інвалідністю демонструють свої таланти та витвори мистецтва. Творча діяльність пробуджує у дітей з особливими потребами бажання спілкуватися, розширювати міжособистісні стосунки, знайомитися. За допомогою мистецтва вони себе реалізують та відчувають повноцінними членами не лише певної соціальної групи, але й суспільства в цілому. В арт-терапії дітям пропонуються різноманітні заняття з образотворчої та художньо-прикладної діяльності, які спрямовані на активізацію спілкування з терапевтом або групою. За допомогою художньої діяльності діти з інвалідністю здатні більш чітко виражати свої емоції, переживання, проблеми, певні внутрішні суперечності, а також творчо самовиражатися⁶⁴.

У процесі арт-терапії дитина з інвалідністю здатна переживати травмуючі для неї спогади та ситуації та одночасно звільнятися від них і стереотипної поведінки, які заважають соціальній адаптації. В ході арт-терапевтичного процесу з'являються позитивні фактори, які поліпшують стан дитини з інвалідністю⁶⁵.

У процесі соціалізації дітей з інвалідністю використовують індивідуальну і групову форми арт-терапії. *Індивідуальна арт-терапія* може використовуватися для широкого кола дітей, що мають різні вади розвитку. Дуже важливе значення має арт-терапія у роботі з дітьми, які мають певні труднощі у висловленні своїх переживань, наприклад, через дефекти мовлення, або ж складність цих переживань та «невимовність»⁶⁶.

Важливою та необхідною умовою для початку індивідуальної арт-терапевтичної роботи є встановлення контакту з клієнтом. Контакт встановлюється вже при перших зустрічах. У арт-терапевта та дитини з інвалідністю з'являються певні реакції один на одного, які і визначають атмосферу та ефективність їхньої подальшої співпраці.

Спочатку арт-терапевт пояснює дитині зміст та правила їхньої спільної роботи. Арт-терапевт наголошує на тому, що ця робота є довільною та не вимагає наявності художніх здібностей чи навичок і її метою не є створення шедевральних витворів мистецтва. Наголошується, що дитині

64 Теорія і практика арт-терапії : навчально-методичний комплекс / Уклад. І.В. Бабій. Умань-Алмі, 2014. 75 с., с.25-26.

65 Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. М.: Академия, 2001. 248 с., с.20.

66 Арт-терапія в соціальній сфері: Курс лекцій / Ред. Сорока О.В. - Тернопіль: ТДПУ, 2008. 86 с., с.36.

на має вільний вибір будь-яких наявних матеріалів і засобів, необхідних для її самовираження⁶⁷.

Поступово протягом арт-терапевтичного сеансу в дитини виникає відчуття внутрішнього комфорту, вона починає працювати більш природно, з захопленням. У ході роботи в дитини виникають різні почуття та емоції, як позитивні, так і негативні переживання⁶⁸.

Сьогодні *групова форма арт-терапевтичної роботи* досить широко використовуються в соціальній сфері. Це зумовлено тим, що саме групова арт-терапія включає надання взаємопідтримки членами групи і дозволяє вирішувати загальні проблеми, розвивати ціннісні соціальні навички, підвищує самооцінку, дозволяє освоювати нові ролі, дає можливість спостерігати результати своїх дій і їхній вплив на інших учасників арт-терапевтичного процесу⁶⁹.

Різновиди арт-терапії у роботі з дітьми з особливими потребами

В арт-терапевтичній роботі слід особливу увагу приділити розвитку фантазії дитини, але при цьому дотримуватися основних правил арт-терапії: дитина має право вибирати вид та зміст своєї творчої діяльності, працювати в своєму особистому темпі згідно своїх індивідуальних особливостей; підбирати певні види діяльності, які дитина спроможна виконати і отримати результат, регламентування роботи дитини, що дає змогу підвищити зосередження уваги. Саме за такими правилами соціальний працівник мусить організовувати різні види **арт-терапії, зокрема:**

- ізотерапія (малювання, робота з пластичними матеріалами - глина, пластилін, тісто, модулін);
- казкотерапія;
- лялькотерапія;
- імаготерапія;
- музична терапія;
- системна-сімейна арт-терапія;
- пісочна терапія;
- анімаційна терапія;
- кінезітерапія (танцювальна, хорова терапія, психогімнастика);
- мандолатерапія;
- фототерапія;
- тілесно-орієнтована терапія тощо.

67 Там же, с.37.

68 Там же, с.36-37.

69 Киселёва М.В., Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб: Речь, 2007. 336 с., с.50

У соціальній роботі з дітьми з інвалідністю найбільш поширеною є **ізотерапія** – терапія засобами образотворчої діяльності (малюнок, ліпка тощо). Ізотерапія являє собою різноманітні заняття з дітьми, які базуються на різних жанрах образотворчого мистецтва. Сюди належать декоративно-прикладне мистецтво, малювання, ліплення тощо.

Вперше ізотерапія була використана як метод психокорекції в роботі з дітьми, яких вивезли з Європи до США під час Другої світової війни. Саме тоді застосування художньої діяльності допомогло солдатам подолати психологічні травми та знову почати нормально жити.

В даний час застосування різних ізотерапевтичних методів соціальними працівниками є надзвичайно популярним у роботі з дітьми з інвалідністю. Вона є ефективною у випадках підвищеної тривожності, страхів, емоційної депривації, конфліктних міжособистісних взаємин, неадекватної самооцінки чи поведінки тощо. Дитина з інвалідністю може навіть і не знати всіх доступних їй можливостей з її діагнозом. З цієї причини і у зв'язку з неможливістю батьків, що жаліють свою хвору дитину, у неї достатньо швидко закріплюються патологічні стереотипи щодо рухової чи інтелектуальної активності тощо. Наприклад, депривація рухової активності у дитини може призвести до певних психічних порушень в емоційній сфері – це тривожність, страх, нудьга, апатія, астения у вигляді підвищеної дратівливості, може з'явитися знижена працездатність.

На сьогодні ізотерапію вважають ефективним та дієвим методом, що допомагає дітям з порушенням функцій опорно-рухового апарату впоратися з негативними емоціями, зняти нервово-психічне напруження. Важливими доказами на користь терапії через малюнок є те, що облаштування приміщення для занять не вимагає значних організаційних і фінансових витрат; дитячий малюнок є основним комунікативним засобом, засобом вираження почуттів, а також традиційної для дитячої субкультури спонтанною психотехнікою; малювання легко поєднується з іншими техніками, застосовуваними в дитячій психотерапії⁷⁰.

Для ізотерапії характерним є використання різноманітних образотворчих матеріалів: фарби, папір для малювання різних форматів і відтінків, пастель, олівці, кисті різних розмірів, губки, різні пластичні матеріали тощо. Широке різноманіття образотворчих матеріалів допомагає регулювати глибину та ступінь занурення клієнта в свої переживання (наприклад, малювання фарбами передбачає менший контроль і більшу глибину занурення у світ переживань, ніж малювання руч-

70 Кисилева М. В., Арт-терапия в практической психологии и социальной работе Санкт-Петербург: Речь, 2007. 336 с.

кою або олівцями)⁷¹. Сам процес малювання бере участь в узгодженні міжпівкульних взаємозв'язків, оскільки в процесі малювання активізується конкретно-образне мислення, пов'язане з роботою правої півкулі та абстрактно-логічне, за яке відповідає ліва півкуля⁷².

Виділяють активну та пасивну форми ізотерапії. Активна форма передбачає створення власних продуктів творчої діяльності, натомість пасивна – це використання вже існуючих витворів образотворчого мистецтва.

В ізотерапії відсутні чіткі критерії діагностики. Досить часто арт-терапевт слідує за клієнтом, запитуючи у нього, що означають певні елементи малюнку чи іншого продукту діяльності дитини, з чим асоціюються та які емоції викликають⁷³.

Сфера застосування ізотерапії майже не має меж, вона підходить та є ефективною як для дітей, так і для дорослих. Арт-терапія допомагає краще ідентифікувати й оцінювати свої почуття, спогади, образи майбутнього, знайти спосіб спілкування із собою.

Вправи з ізотерапії переважно здійснюють соціально-психологічний та соціально-педагогічний вплив на дітей з інвалідністю. Продукти діяльності дитини, зокрема малюнок, дає змогу соціальному працівникові зрозуміти та інтерпретувати внутрішній світ дитини з інвалідністю, визначити причини її страхів, емоцій, переживань. Після заняття з ізотерапії в дітей з інвалідністю заспокоюється нервова система, зникає агресія, їм стає легше справлятися з різними проблемами, що можуть виникати в процесі їх соціалізації. Заняття з ізотерапії розвивають та розкривають внутрішній потенціал дитини з інвалідністю, відкривають для неї нові можливості та горизонти. Ізотерапевтичні заняття можна проводити як індивідуально, так і невеликими групами по 5-6 дітей⁷⁴.

Корекційно-педагогічна робота з дітьми з психофізичними вадами спрямовується на стимуляцію сенсорних систем, розвиток комунікативних здібностей, колективної взаємодії, зорово-моторної координації, дрібної моторики тощо.

Найчастіше у корекційно-педагогічній роботі проводиться малюнок терапія, у якій найбільш поширеними є 5 типів завдань:

71 Кондрицька О. І., Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами арт-педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Ізмаїл, 2009. 20 с., с.16.

72 Арт-терапія. Техники зарубезных специалистов. URL.: <http://garkavets.com/5art>.

73 Киселёва М.В., Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. Спб: Речь, 2007. 336 с., с.156.

74 Там же, с. 155.

- предметно-тематичний тип (зображення людини в її взаємодії з людьми та предметами;
- образно-символічний тип (зображення абстрактних понять та емоційних станів - «Добро», «Зло», «Страх», «Радість» тощо);
- вправи для розвитку уяви, образного сприймання, відтворення цілісного об'єкта та розуміння його значення;
- вправи-ігри з образотворчими матеріалами (олівцями, фарбами, пластичними матеріалами тощо), вивчення їх властивостей та можливостей («Малювання пальцями»);
- завдання на спільну творчу діяльність: колективне малювання, метою якого є корекція проблем спілкування з однолітками, покращення дитячо-батьківських стосунків⁷⁵.

Для підтримки постійного інтересу до ізотерапії потрібно використовувати різні прийоми, наприклад попереднє спостереження за предметами та явищами навколишнього середовища, обігрування предметів, обведення контуру предмета за трафаретом або шаблоном тощо.

Однією з цікавих, інформативних та ефективних методик у роботі з дітьми, що мають психофізичні вади, є методика «Подвійний автопортрет». Її зміст полягає в тому, що дитина складає аркуш паперу навпіл і на одній половинці малює себе таким, яким його бачать інші, свою «зовнішню» сторону, після чого її просять на іншій половинці паперу намалювати свій стан зараз, тобто те, як дитина відчуває себе в даний момент часу, своє внутрішнє «Я». Дана методика дозволяє дослідити наявність у дитини внутрішньоособистісних конфліктів, її стосунки з оточуючими людьми. Порівнявши і проаналізувавши свою роботу разом із соціальним педагогом, дитина може зрозуміти свій наявний і бажаний стан, що може спонукати її до позитивних змін, налагодження соціальних контактів тощо⁷⁶.

Досить ефективною формою роботи з дітьми з особливими потребами є техніка ліплення. Ліплення розвиває у дітей дрібну моторику, формує такі якості, як уважність та посидючість. Діти можуть ліпити з пластиліну, глини, солоного тіста та інших пластичних матеріалів. Досвідчений соціальний педагог чи психотерапевт, який спостерігає за цим процесом, може скорегувати багато дитячих захворювань та відхилень в поведінці дитини з інвалідністю.

Фахівці з арт-терапії розробили одну з найбільш цікавих та ефективних для дитини з інвалідністю методик – «Маскотерапія». В ході

75 Кіпріанов І.Ю., Ковальчук Т.І., Використання арт-терапії з дітьми з особливими потребами. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 5 (48), 2014. С. 77-81.

76 Арт-терапия. Техники зарубежных специалистов. URL.: <http://garkavets.com/5art>.

роботи дитина сама або з допомогою педагога виліплює своєрідний портрет-маску, в яку вона поміщає усі свої страхи, тривоги та негативні спогади. Арт-терапевт пояснює дитині, що тепер вона звільнилася від усього поганого, яке назавжди залишилося в цій масці і тепер про нього треба просто забути.

Заняття з малюнкової терапії можуть проходити у директивній та недирективній формах. Сутність директивної форми полягає в наступному: дитині пропонується тема малювання і надається допомога в пошуку форми її вираження. За не директивною формою дитині надається свобода вибору теми та форми зображення.

Робота з нитками, різними тканинами, папером, пластичними матеріалами є оновом для подальшої підготовки дітей до трудової діяльності.

Позитивний вплив на процес соціальної інтеграції дитини з інвалідністю в соціум здійснюють різні види **музичної терапії**: рецептивний, активний, інтегративний. Рецептивна музична терапія рекомендується дітям з різними вадами розвитку, які супроводжуються міжособистісними та внутрішньосімейними конфліктами, особистісними проблемами, тривожністю тощо. Метою таких занять є моделювання позитивного емоційного стану, вихід дитини з інвалідністю з психотравмуючої ситуації.

Кінезітерапія базується на поєднанні музики та руху. До неї належать психогімнастика, танцювальна та хорова терапія. Використання танцювальної терапії як засобу невербального спілкування сприяє усуненню у дітей з інвалідністю емоційного напруження. На думку М. Уайтхауса, танець – це шлях несвідомих переживань людини. Клієнти можуть протанцювати свій внутрішній образ, що допомагає зрозуміти рушійні сили свого минулого та майбутнього. Основним принципом танцювальної терапії є взаємозв'язок тіла та психіки людини, тіло – дзеркало душі, а рухи – вираження людського «Я». Тому, танець – це комунікація людини з собою та іншими людьми, зі світом в цілому; тіло сприймається як процес, а не як предмет⁷⁷.

Важливе значення серед усіх видів арт-терапії у роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку має **імаготерапія**. В її основі лежить театралізація психотерапевтичного процесу, який необхідний у випадках неадекватної самооцінки; порушення комунікативної діяльності, емоційної невідповідності дитини з інвалідністю.

Казкотерапія є методом, який використовує казкову форму для інтеграції особистості дитини, розвитку її творчих здібностей, розширен-

77 Кисилева М. В., Арт-терапия в практической психологии и социальной работе Санкт-Петербург: Речь, 2007. 336 с.

ня у неї свідомості, удосконалювання взаємодій з навколишнім світом. Основи даного методу були закладені В. Проппом, Є. Лісіною та Т.Зінкевич-Євстегнеєвою. Текст казки викликає сильний емоційний відгук у людини, вона звертається до рівнів свідомого та несвідомого. Казка в символічній формі містить інформацію про світ, про те, що відбувається з людиною в різні періоди життя, етапи формування чоловічої та жіночої ідентичності⁷⁸. Соціалізаційний аспект казок полягає в тому, що у них відсутня прямолінійна мораль, перемога добра в казках забезпечує дитині з інвалідністю психологічний захист та надійну підтримку в процесі соціалізації, дитина позиціонує себе з головним героєм і стає учасником казкових подій на шляху до соціальної адаптації⁷⁹. В процесі ідентифікації себе з казковим героєм особистість може набувати нового досвіду щодо вирішення проблемних ситуацій цими методами і потім переносити у реальне життя. В роботі з дітьми є ефективним використання таких форм казко терапії, як написання авторських казок, складання казки в групі та психодраматична постановка казок в мікрогрупах.

Фольклорна арт-терапія – це лікування з допомогою прилучення людини до різних видів фольклору. Творча діяльність українців проявляється у різних видах мистецтва: народній архітектурі, ремеслах, різновидах малярської, декоративно-ужиткової творчості – вишиванні, різьбленні, художньому ткацтві, кераміці, витинанні, писанкарстві, графіті, а також у духовній сфері: народних звичаях, обрядах, усній словесній поезії, в музичних вокально-інструментальних творах, танцях, хороводах, сценічній грі, драмі. Слід відмітити, що у процесі занять фольклорною арт-терапією відбувається психокорекційний вплив на дітей, що дає їм можливість вільно висловлювати свої почуття, потреби у спілкуванні, змінювати негативні поведінкові моделі та набувати навички, необхідні для повноцінного розвитку і пристосування до умов оточуючого світу⁸⁰.

У практиці роботи соціального педагога застосовується такий вид арт-терапії, як **мандалатерапія** («мандала» означає «коло» або «центр»). Сам малюнок «мандали» - це симетричне коло із вираженим центром. Розмальовуючи мандалу, людина зображає свій внутрішній світ «зараз», стан самовизначення, себе сьогоднішню, поза соціумом, свою духовну сутність. За рахунок цього набагато ефективніше протікає процес усвідомлення самого себе і свого стану. Працюючи з мандалами, і, усвідом-

78 Там же.

79 Форми й види арт-терапевтичної роботи у процесі інтеграції у суспільство дітей з обмеженнями у розвитку. URL.: https://studopedia.su/4_16841_formi-y-vidi-art-terapevtichnoi-roboti-u-protsesi-integratsii-u-suspilstvo-ditey-z-obmezhennyami-u-rozvitku.html

80 Якубенко В., Берлінг Р., Проблеми та перспективи розвитку освіти дорослих в Україні: URL.: <http://visnik.knteu.kiev.ua/files/2011/02/14.pdf>.

мивши власну проблему, людина може інтегрувати ту частину себе, яка була з якоїсь причини вимкнена (найчастіше ця причина носить ту чи іншу травматичну ситуацію). Із впевненістю можемо сказати, що здатність пробуджувати й інтегрувати чуттєвий досвід своїх переживань, позараціонального розуму, тобто не зусиллями інтелекту, що спирається на стереотипи й соціально зумовлені схеми, і збільшувати тим самим обсяг усвідомлення - робить «мандалу» унікальним психотерапевтичним інструментом⁸¹.

Мандалотерапія дає відповіді на такі екзистенціальні питання як: «Хто я?», «Де я?», «Звідки я?», «Куди я?». І в разі того, як людина отримала відповідь на перші два запитання, відбувається переоцінка ситуації, в якій вона перебуває. Це й дає найсильніший психотерапевтичний ефект.

Новим різновидом арт-терапевтичних методів є **фототерапія** – «Лікування за допомогою фотографії». Цінним є те, що фототерапія стимулює усвідомлення зв'язків між різним подіями в житті дитини. Фото завжди емоційно підтримують та оживляють групу учасників до саморозкриття, активізують їх вербальну експресію. Фотографія вважається більш безпечнішим засобом, ніж слово, для розповіді про себе, і дає можливість компенсувати послаблені комунікативні здібності. Фотографія – це той засіб, який дає дитині ствердити цінність свого часу, життя в цілому, коли теперішнє може здаватися незрозумілим та проблемним. Цінним є фотографування самого процесу роботи з дітьми, їх особисто, що підвищує їх самооцінку, задовольняючи потребу в увазі та турботі. Фотографія за своєю природою є соціальна: вона пов'язана з контактами між людьми та передачею значимих почуттів та уявлень. Її навіть можна розглядати як свого роду ритуал, який забезпечує соціалізацію та ідентифікацію, включення у різні групи людей з характерною системою цінностей, а також рольовий розвиток та трансформацію⁸².

Висновки

Проблема соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими потребами є актуальною і потребує нових підходів щодо її розв'язання. Використання нетрадиційних технік арт-терапії допомагають стимулювати дії мовних зон кори головного мозку, удосконалюється такі пізнавальні процеси, як пам'ять, уява, мислення, увага; розвивається дрібна моторика рук. Такі техніки сприяють кращій адаптації та соціалізації дітей з інвалідністю.

81 Фалько Н.М., Мандала як засіб арт-терапії. Науковий вісник Херсонського державного університету. Вип.2, Том.2. 2017. С.32–36.

82 Арт-терапия /А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. 320 с., с.29.

Можемо із впевненістю сказати, що арт-терапія пропонує дитині висловити свої емоції, почуття за допомогою ліплення, малювання, конструювання з природних матеріалів і не тільки. Таким чином досягається мета:

- вираз емоцій і почуттів, пов'язаних з переживаннями своїх проблем, самого себе;
- активний пошук нових форм взаємодії зі світом;
- підтвердження своєї індивідуальності, неповторності і значимості;
- підвищення адаптивності в постійно мінливому світі (гнучкості), що є особливо цінним для дітей з інвалідністю.

Література:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. М.: Академия, 2001. 248 с.
2. Арт-терапия. Техники зарубежных специалистов URL: <http://garkavets.com/5art>
3. Арт-терапия в соціальній сфері: Курс лекцій / Ред. Сорока О.В. Тернопіль: ТДПУ, 2008. 86 с.
4. Киселёва М.В., Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб.: Речь, 2007. 336 с.
5. Кіпріанов І.Ю., Ковальчук Т.І. Використання арт-терапії з дітьми з особливими потребами. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. 2014. Випуск 5 (48). С. 77-81.
6. Кондрицька О.І., Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами арт-педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Ізмаїл, 2009. 20 с.
7. Кондрицька О. І., Формування у студентів педагогічних університетів цінностей особистісно орієнтованої моделі виховання засобами арт-педагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Ізмаїл, 2009. 20 с., с.16.
8. Коротчук О. Ю., Арт-терапия у житті дітей з особливими потребами. Освіта та наука у вимірах ХХІ століття: Матеріали звітної-наукової конференції, 12-13 травня. М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. К.: НПУ, 2006. С. 56-58.
9. Лебедева Л.Д., Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 256 с.
10. Омельченко І.М., Казки – невя́нучі духовні квіти народу. Комплексна казкотерапевтична програма / І.М. Омельченко, О.А. Федій. Полтава: ПДПУ, 2005. 54 с.
11. П'ятницька-Позднякова І. С., Арт-терапевтичні можливості видів мистецтва. Педагогіка: Наукові праці. 2009. Випуск 95. Том 108. С. 36-42.
12. Саранча І.Г., Корекція емоційної сфери у дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату засобами арт-терапії. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n9-2017/sarancha-ig-sinchuk-nv-morgunova-zp-korekcija-emocijnoi-sferi.html>.
13. Теорія і практика арт-терапії : навчально-методичний комплекс / Уклад. І.В. Бабій. Умань-Алмі, 2014. 75 с., с.25-26.
14. Фалько Н. М., Мандала як засіб арт-терапії. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2017. Вип.2, Том.2. С.32–36.
15. Форми й види ар-терапевтичної роботи у процесі інтеграції у суспільство дітей з обмеженнями у розвитку. URL.: https://studopedia.su/4_16841_formi-y-vidi-ar-terapevtichnoi-roboti-u-protsesi-integratsii-u-suspilstvo-ditey-z-obmezhennyami-u-rozvitku.html.
16. Якубенко В., Берлінг Р. Проблеми та перспективи розвитку освіти дорослих в Україні: URL: <http://visnik.knteu.kiev.ua/files/2011/02/14.pdf>.

KRZYSZTOF NIEDZIELA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Osoba, osobowość i osobistość w pedagogice integralnej Woronieckiego

Wprowadzenie

Istnieje wiele nieporozumień wokół związku pedagogiki z filozofią i etyką. Chodzi między innymi o problematykę aretologiczną, czyli teorię cnót, która kojarzona jest tylko z zagadnieniami teologicznymi. A przecież ma ona ważne miejsce w pedagogice. Profesor Jaroszyński, idąc za nauką o. Jacka Woronieckiego, podaje, że jest to sytuacja analogiczna do kojarzenia etyki klasycznej z kwestiami religijnymi⁸³. Jednak jak wyjaśniał, to przecież święty Tomasz z Akwinu podkreślił istotną różnicę między porządkiem wiary a porządkiem wiedzy. Oba te porządki tworzyły pewną całość, jednak nie można ich pomijać, a tym bardziej mylić, gdyż pełnią istotną rolę w pedagogice.

Moralność związana jest z każdym człowiekiem, wierzącym lub też nie⁸⁴. Ten sam związek i analogia istnieje między człowiekiem i procesem wychowania. Dla Woronieckiego pedagogika personalistyczna nie może wyrzec się swej kultury moralnej, a tym bardziej procesu usprawniania człowieka do dobrego życia moralnego. Jest to warunek integralnego rozwoju człowieka jako osoby.

Dzięki etyce znamy cnoty. Cnoty moralne jak roztropność i sprawiedliwość umożliwiają rozpoznanie dobra i jego realizację. Profesor Jaroszyński podkreślał tutaj za Woronieckim, iż życia moralnego nie da się zmechanizować, gdyż każdy akt decyzji jest osobisty, a dobro jest zawsze konkretne, niepowtarzalne. Wychowanie natomiast nie jest jakąś formą tresury. Zwierzę może robić to, co mu się nakaże, natomiast człowiek wychowany sam wie co ma robić.

Wychowanie przez pryzmat pedagogiki personalistycznej uczy właściwie pragnąć dobra. Zakres ludzkiej moralności wyznaczony jest zawsze przez pra-

83 Zob. P. Jaroszyński, *Metafizyka piękna*, Lublin 1986.

84 Zob. M. J. Kempys, *Zagadnienie rozwoju osoby ludzkiej w ujęciu o. Jacka Woronieckiego*, „Polonia Sacra”, 10(2006), nr 18, s. 229-242.

wa moralne, którym człowiek musi się podporządkować. Jednak wyznaczone ono powinno być przez dobro, a szczególnie dobro osobowe, które odczytuje rozum⁸⁵. Człowiek dobrze wychowywany moralnie musi znać prawo moralne. Żeby jednak mieć tego świadomość, należy rozumieć etyczne podłoże pedagogiki personalistycznej⁸⁶.

Także P. Skrzydlewski również przypominał za Ojcem Woronieckim, iż fundamentem pedagogiki personalistycznej jest prawda o człowieku. Prawda ta nie jest czymś prostym, gdyż zawsze trzeba ją ujmować w kontekście całej rzeczywistości i jest ona niezmiernie bogata⁸⁷. Prawda o życiu moralnym człowieka wiąże się tu zawsze z prawdą o naturze ludzkiej, relacjach społecznych oraz o ładzie całej rzeczywistości. Należy tu właśnie dostrzegać podstawy filozoficzne pedagogiki personalistycznej Woronieckiego.

Pedagogika nowożytna bez zdroworozsądkowej filozofii, nie jest w stanie odpowiedzieć na zagrożenia obecne w wychowaniu. Ojciec Woroniecki zauważył, że leżący u jej podstaw materializm, redukuje człowieka do czynników biologicznych. Skrzydlewski zauważał, że ten materializm współcześnie coraz bardziej się rozrósł, przyjmując formę nazizmu, komunizmu, aż po współczesny globalizm i kosmopolityzm. Przeniknięte materializmem systemy pedagogiczne zamiast pomagać w autentycznym rozwoju człowieka, to jeszcze bardziej pogrążają osobę ludzką.

W obecnym momencie dziejowym rodzina ludzka jest obiektem ataku i niszczenia przez różnego rodzaju formy zła. Wiele z nich pochodzi od rozważań filozoficznych. Dlatego zdaniem Woronieckiego nie da się budować zdrowej pedagogiki przez systemy myślowe, które nie uznają istnienia obiektywnej prawdy o rzeczywistości.

Jak podkreślał Woroniecki w dziedzinie pedagogiki, ale i także całej kultury nowożytnej zaprzeczanie możliwości poznawczego ujęcia prawdy głoszone było przez teorie takiej jak: kantyzm, pozytywizm, marksizm, pragmatyzm, nietzscheanizm, bergsonizm, egzystencjalizm. Wkładają one w miejsce prawdy o człowieku różnego rodzaju narracje, koncepcje lub jakieś założenia, a daną treść, która jedynie uchodzi za prawdę, lecz nią nie jest zawsze można tu zmienić, zależna jest ona dla nich od samego człowieka i jego kreatywnej twórczości.

Nie da się jednak w taki sposób służyć autentycznemu wychowaniu człowieka. Teorie te często stosują redukcjonizm, stąd głoszone przez nie stano-

85 Zob. J. Woroniecki, B. Czupryn, *Antropologiczne podstawy teorii wychowania według Woronieckiego*, „Człowiek w Kulturze”, 12 (1999) s. 23–29.

86 P. Jaroszyński, *Etyka dramat życia moralnego*, w: *Wprowadzenie do filozofii*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 517.

87 Zob. P. Skrzydlewski, *Ontyczne i społeczne podstawy pedagogii rodzinnej. Studium z filozofii wychowania i edukacji*, Gdańsk 2018.

wiska są często irracjonalne, zawierają ateizm przenikający do praktyki i teorii wychowania. Tego typu ideologie, które wpływają na pedagogikę nowożytną są bardzo niebezpieczne dla człowieka, a konkretnie mówiąc dla edukacji dzieci i młodzieży. Stąd zdaniem Woronieckiego filozofia realistyczna wraz z etyką chrześcijańską ma wpisane działanie prewencyjne przez analizę takich nurtów i separację ich od zdrowej nauki.

Zdaniem Woronieckiego filozofia realistyczna wskazuje, iż należy skupić się, na tym co wyrasta z doświadczenia w związku z realnym światem, czyli bytem – widząc w nim realne dobro, piękno i prawdę⁸⁸. Skupienie się na realnym świecie odseparowuje błędy poznawcze i zapewnia właściwe planowanie procesu wychowawczego. Znajomość filozofii przez pedagoga jest tutaj niezbędna i konieczna⁸⁹. Dla człowieka wychowanego na aprioryzmach pedagogiki nowożytnej, będzie to bardzo trudne, aby sięgnąć do głębi metafizycznych ujęć natury ludzkiej.

Bowiem filozofia realistyczna – czyli metafizyka, czerpiąca też poznawcze treści z psychologii racjonalnej, pozwala właściwie ująć naturę zjawisk pedagogicznych, analizując wychowawcze funkcje rodziny oraz innych kręgów wychowania człowieka⁹⁰.

Osoba – podmiot i przedmiot wychowania

Zdaniem Woronieckiego kultura zachodnia wypracowała szczególnie cenne rozumienie człowieka, jako osoby, czyli podmiotu obdarzonego godnością⁹¹. Tak rozumiana jednostka swoje życie realizuje i spełnia w rodzinie. To w rodzinie kształtują się najważniejsze cnoty, będące podłożem realnego i prawdziwego życia.

Dla Woronieckiego człowiek jako podmiot jest suwerenem, który nosi w sobie wielką godność, jest także istotą społeczną, ponieważ wchodzi w relacje z innymi ludźmi. Jest także przedmiotem działania innych ludzi. Pedagogika musi zatem uwzględniać fakt zarazem ludzkiej podmiotowości jak i fakt bycia przez człowieka przedmiotem działania. Samo wychowanie i edukowanie człowieka w praktyce życia rodzinnego i społecznego nieustannie wymaga dobrego ujęcia ludzkiej podmiotowości jak i dostrzeżenia ludzkiej przedmiotowości. Rzecz w tym, aby przedmiotowość ludzka była zawsze na

88 Zob. P. Jaroszyński, *Metafizyka ...*, dz. cyt.

89 Zob. J. Woroniecki, *Katolicyzm i tomizm*, Lublin 1999.

90 P. Skrzydlewski, *Ontyczne i społeczne ...*, dz. cyt., s. 26. Analizę zagrożeń rodziny przedstawił również, papież Jan Paweł II w encyklice *Familiaris consortio*. Dokument ten skierowany jest do ludzi wierzących. Papież zwraca uwagę na niebezpieczne redukcjonizmy w jakie można popaść jeśli podejdzie się redukcjonistycznie. Redukcjonizm ten może całkowicie zdeformować pojęcie miłości, wspólnoty oraz komunii rodziny.

91 Zob. M. A. Krapiec, *Od koncepcji ku teorii osoby*, w: *Z zagadnień kultury chrześcijańskiej*, praca zbior., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1973, s. 173-187.

miarę ludzkiej godności i bez uszczerbku dla ludzkiej podmiotowości, wolności i rozumności, które wyrażają się w ludzkiej decyzyjności.

Woroniecki idąc za tradycją filozofii klasycznej podkreślał, że człowiek w rodzinie się spełnia, uczy się każdej reakcji, kształtuje postawy, formuje swoje zachowanie⁹². Jest to naturalne miejsce ludzkiego życia i jest to rzeczywistość dla człowieka najistotniejsza. Tutaj spełnia się prawdziwa osobowa pełnia człowieka⁹³. Rodzina jest środowiskiem zdrowego i prawidłowego rozwoju człowieka i stawania się coraz doskonalszym przez jej posługę. To do rodziców należy naturalne wychowanie swoich dzieci.

W pedagogice personalistycznej Woronieckiego na pierwszym miejscu winien być postawiony cel wychowania, jakim jest dobro człowieka. Za tym idzie szereg działań, które doskonalą człowieka we wszystkich poznanych dziedzinach. Jednak bez rozmiłowania człowieka w tym co dobre, autentyczne i piękne, nie da się tego zrobić. Najważniejsze w tym względzie jest doskonalenie osoby przez cnotę i kulturę moralną, w której cnota ma znaczenie naczelne. Bardzo ważne jest więc oparcie rodziny na miłości bezinteresownej. Dzięki niej rodzina stanie się wspólnotą autentycznej miłości i rozwoju ludzkiego życia.

Dla Woronieckiego człowiek jako osoba spełnia się w rodzinie, w której panuje miłość bezinteresowna, nastawiona na dobro drugiego człowieka. W akcie miłości człowiek może odkrywać zarówno swoją podmiotowość jak i przedmiotowość: sam kochając innego człowieka wie, że jest podmiotem, będąc kimś kochanym wie, że jest dla innego człowieka przedmiotem miłości. Człowiek formowany w pedagogice personalistycznej jako osoba wie, iż najistotniejsze jest budowanie zgody między ludźmi opartej na prawdzie i miłości. Pedagogika personalistyczna stara się tę posługę miłości rozszerzać. Jest to bardzo trudne zadanie, jednak konieczne, by człowiek mógł autentycznie stawać się ludzkim podmiotem jak i ludzkim przedmiotem aktów miłości⁹⁴.

Wszystkie te zagadnienia u swego podłoża mają wymiar moralny, usystematyzowany przez jedną z nauk filozoficznych, jaką jest etyka⁹⁵. Dlatego zdaniem Woronieckiego kultura moralna ludzka leży u podstaw pedagogiki personalistycznej. Woroniecki wyjaśniał, że żaden człowiek nie jest zwolniony z dokonywania wyborów, które są wpisane w jego egzystencję. Nawet jeśli nie dokona wyboru, to i tak będzie to jakąś decyzją, którą z czasem należy ocenić pod kątem dobra lub zła. Będzie to decyzja polegająca na nie-działaniu, za które człowiek ponosi odpowiedzialność.

92 Zob. J. Woroniecki, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008.

93 Zob. P. Skrzydlewski, *Ontyczne i społeczne podstawy ...*, dz. cyt., s. 19.

94 Tamże, s. 21.

95 Zob. J. Woroniecki, *Etyka*, w: *Zarys filozofii. Praca zbiorowa*, t. 2, Lublin 1929, s. 179-281.

Woroniecki wyjaśniał, że człowiek wolny, nie jest w stanie uciec od decyzji i co za tym idzie od swego życia moralnego. Zdaniem Jaroszyńskiego, obecne życie moralne ludzi uległo zdeorientowaniu. Mimo, że każdy człowiek posługuje się zdrowym rozsądkiem, posiada sumienie, jednak cały czas pojawiają się różnego rodzaju ideologie i aprioryzmy, które niekorzystnie wpływają na ludzkie sumienie. Ma to bezpośrednie przełożenie na dokonywanie wyborów, gdzie często mniema się, iż zdecydowano dobrze, a konsekwencje pokazują coś innego. Ludzkie życie spłyca się więc coraz bardziej⁹⁶.

Jaroszyński zauważał za Ojcem Woronieckim, że to właśnie w kulturze Zachodu należy dostrzeżono suwerenność człowieka i uczyniono z suwerenności istotny cel wychowania człowieka. Pedagogika personalistyczna jest zatem pedagogiką suwerenności, a przez umacnianie suwerennego bytowania i działania człowieka realizuje ona swą misję w upodmiotowieniu człowieka. Człowiek ma zatem być wychowywanym do bycia podmiotem, suwerenem, a staje się nim faktycznie przez praktykowanie cnót, gdyż to one dają osobie ludzkiej suwerenność działania, także skuteczność i samodzielność, wyjaśniał Woroniecki⁹⁷.

Człowiek jest osobą, czyli podmiotem, stąd nieustannie należy go traktować jako cel, a nie środek do działania. Dla Woronieckiego osoba nie jest jakąś częścią, czy to kultury, natury, społeczeństwa, państwa. Człowiek – osoba jest ponad to wszystko, w czym żyje. Wszystko co go otacza w świecie jest dla niego, a nie on dla wszystkiego. Pedagogika nowożytna, ukształtowana na aprioryzmach redukuje go, do bycia jakąś częścią, a przez to nie ma możliwości budowania autentycznego dobra człowieka. Wszelkie prawa, przepisy, regulaminy muszą uwzględniać, że człowiek jest osobą i to on jest celem działania⁹⁸. Tak pojęty człowiek może w pełni się rozwijać i być autentycznie wolnym.

Podłoże filozoficzne i etyczne pedagogiki personalistycznej Woronieckiego, daje jej szerokie spektrum rozumienia rzeczywistości wychowawczej⁹⁹. Jest to pedagogika pełna, gdyż ma klasyczne podstawy metafizyki i etyki. W niej człowiek jest pojmowany jako suwerenny podmiot, wolny i odpowiedzialny za swoje czyny.

Pedagogika personalistyczna głosi autentyczny personalizm, który jest zarazem fundamentem innowacyjności osoby¹⁰⁰. Może ona rzeczywiście trwać tam, gdzie jest afirmacja osoby ludzkiej, gdzie właściwie się ją rozumie i od-

96 P. Jaroszyński, *Etyka dramat życia moralnego*, dz. cyt., s. 515.

97 Zob. J. Woroniecki, *Rozwój osobistości człowieka. Dynamiczny aspekt personalizmu*, w: *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961, s. 59–92.

98 P. Jaroszyński, *Etyka dramat życia moralnego*, dz. cyt., s. 516.

99 Zob. J. Woroniecki, *Paedagogia perennis. Św. Tomasz a pedagogika nowożytna*, „Przegląd Teologiczny”, 5(1924), s. 143–160.

100 B. Smolka, *Narodziny i rozwój personalizmu*, Opole 2002.

czytuje, gdzie cała kultura jest nakierowana na doskonałość człowieka.

Woroniecki zauważał, że rozróżnienie wychowania i edukacji nie ma charakteru czysto akademickiego, ale jest dystynkcją rzeczową, mającą obiektywne podstawy i niezwykle ważną¹⁰¹. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do powodzenia pedagogicznej misji szkoły, państwa, które są podstawowymi środowiskami wychowania. Pedagogika personalistyczna o tym wie, ponieważ oparta jest na realistycznej filozofii.

Kultura Zachodu w wielu dziedzinach skierowała się w stronę intelektualizacji wychowania, porzucając całkowicie życie religijne, co skutkowało pomieszczeniem pojęć w pedagogice nowożytnej i skojarzenia wychowania tylko z edukacją¹⁰². Jest to wynikiem braku realizmu poznawczego oraz fałszywych ujęć człowieka. Takie błędy służą niszczeniu naturalnych kręgów społecznych jakimi jest między innymi rodzina oraz sprowadzanie samego wychowania do socjalizacji, której celem jest utylitarna skuteczność

Kształtowanie osobowości i osobistości człowieka

Pedagogika personalistyczna Woronieckiego kładzie nacisk na usprawnianie rozumu i woli, także przez opanowanie ludzkich uczuć, co umożliwia godne życie w wymiarze indywidualnym i społecznym. Zdaniem Woronieckiego, nie wystarczy tylko i wyłącznie poznać osobowość człowieka. Istotne jest bardziej to, co ma z niego wyrosnąć jako osobistość.

W teorii Woronieckiego osobistość ludzka jest ściśle związana z uzyskaniem świadomości samego siebie, rozpoznania swoich zadań i celów, do jakich się dąży i ma się dążyć. Woroniecki zauważał, że umysły ludzkie w dziejach historii myśli, wyjątkowo szczególnie interesowały się kwestią osobowości i osobistości, które różnie rozumiano.

Aby uniknąć braku precyzji w rozumieniu znaczenia tych terminów Woroniecki zwrócił uwagę na potrzebę przeanalizowania znaczenia słowa *osoba* i *osobistość*.

Oba słowa zakorzenione są w szeregu postępujących po sobie wyrazów takich jak: *osobny*, *osobnik*, *osobliwy*, *osobnictwo*. Ludzie dość często mówią do innych, „bądź sobą”. Pytanie zasadnicze brzmi, co rozumieć przez wyraz *sobą*?

Otóż Woroniecki zauważał, że jest to właśnie osobistość, stanowiąca to, iż każdy człowiek jest kimś różniącym się od innych ludzi. Jest więc wyjątkowy sam w sobie i powinien tę wyjątkowość przez swoje zachowanie podkreślać, czyli przez wolne i odpowiedzialne działanie spełniać. Obecnie więc *osoba*,

101 J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. I, Lublin 2013.

102 M.A. Krąpiec, *Kryzys społeczno-gospodarczy kryzysem człowieka*, w: *O życie godne człowieka*, red. B. Bejze, Warszawa 1990, s. 251 – 263.

oznacza odróżnienie jednostki i jednostkowych różnic, nie zaś rodzajowych. W języku łacińskim brzmi ono jako *individuum*, oznaczającą jedność samoistną, niepodzielną, będącą zarazem odrębną od innych istot, nawet przynależących do tego samego gatunku. W języku polskim powstał termin *osobnictwo*, który oznaczał indywidualizm, jednak w negatywnym znaczeniu do otaczającego środowiska. Woroniecki przypominał, iż myśl ludzka doszła do świadomości, iż człowiek głęboko różni się od osobników innych rodzajów. Różnica ta polega na tym, iż jest on przede wszystkim świadomy swojej osobowości¹⁰³. Osobowość człowieka polega więc na świadomości, iż dzięki duchowemu pierwiastkowi, nieustannie go ożywiającemu oraz władzom zmysłowym, człowiek jest niepodzielny i odrębny od innych. Dlatego pedagogika personalistyczna podkreśla, że człowiek będący świadomym swojej jedności i samoistności, jest zdolny kierować czynami zewnętrznymi, ale też ma możliwość własnego rozwoju duchowego, stawania się wyjątkową osobistością. Ma więc wpływ na swój własny osobisty rodzaj postępowania, ale też jego rozwój dokonuje się w ramach całej społeczności, z której czerpie inspirację do życia, któremu służy.

Pedagogika personalistyczna akcentuje więc studium osobowości integralnej, dzięki któremu ma się spełnić rozwój sfery duchowej człowieka do osiągnięcia przez niego należnej mu doskonałości, którą jest osobistość¹⁰⁴. Dzięki dobremu wychowaniu ma zatem człowiek szansę zostać kimś wyjątkowym, ma być osobistością. Jak pisał Woroniecki „wychowanie personalistyczne na tym właśnie polega, aby nieświadomą swych celów i zadań jednostkę ludzką, czyli *individuum*, przetworzyć w samodzielną osobistość, umiejącą sprawnie władać w pełni świadomości wszystkimi swymi uzdolnieniami. Osobowość ludzka powinna się skryształizować w postaci charakteru, gdyż on jeden może jej dać dosyć mocy, zarówno aby się oddać ofiarnie na usługi społeczeństwa, jak i aby nie pozwolić się przez nie pochłonąć i zniszczyć”¹⁰⁵.

Woroniecki podkreślał, że trzeba tu pamiętać o tym, że doskonalenie siebie nie ma wymiaru tylko indywidualistycznego, ale człowiek ma stawać się osobistością w sobie i dla innych, w relacjach z innymi. Budowanie swej osobistości jest zatem działaniem w kontekście innych osób, które analogicznie jak my starają się spełnić i uzyskać stan właściwej dla siebie osobistości. Człowiek jako osoba jest osobistością w kontekście innych osób i osobistości¹⁰⁶.

Dla Woronieckiego wychowanie osobistości w człowieku musi więc odnosić się także do życia społecznego, bo tylko wówczas możemy zrozumieć

103 Zob. J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1961, s. 60.

104 J. Woroniecki, *Etyka*, dz. cyt., s. 179–81.

105 J. Woroniecki, *Katolicka etyka ...*, dz. cyt., s. 384.

106 Zob. J. Woroniecki, *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2016.

prawdziwe relacje ludzkie, przez analizę oddziaływań jednostki na społeczeństwo. Trzeba zauważyć, że osobistość jest tu szczególnym sposobem bytowania podmiotowego człowieka, jest także czymś odniesionym do innych, jest się bowiem osobistością dla siebie ale i dla innych. Osobistość ma zatem także swój wymiar przedmiotowy i podmiotowy.

Mocna i dobrze ukształtowana osobistość jest szczególnym darem dla danej społeczności, gdyż jej służba względem innych ma szczególną wartość i znaczenie. Szczególnie realizuje się w dziedzinie sprawowania władzy. Tak jak uczył Woroniecki wiąże się z rządzeniem, rozkazywaniem i korekturą, czyli z karceniem. Wszędzie tu potrzebna jest silna i dobrze ugruntowana osobowość, będąca osobistością. Tylko tak bowiem może ona budzić szacunek, nakłaniać do posłuszeństwa i dawać innym osobom „siłę z rozkazem”, ten konieczny czynnik bez którego nie ma kierowania innym człowiekiem.

Zdaniem Woronieckiego całą osobowość ludzką należy wychować w kierunku osobistości. Jest to bardzo istotne, aby móc stawać się człowiekiem pełnym, doskonałym na miarę swej natury i możliwości¹⁰⁷. Osobistość wpływa na realne bycie ojcem, matką, nauczycielem, lekarzem, prawnikiem, rzemieślnikiem itp.

Przedstawiając zagadnienie budowania przez człowieka jego osobowości i osobistości Woroniecki przywołuje szereg spraw znanych już z historii kultury i historii wychowania. Zagadnienie osobowości ludzkiej było analizowane już w świecie starożytnym. Szczególną wartość temu zagadnieniu dała etyka chrześcijańska, dzięki nauce o życiu wiecznym. Rzymskie prawo nadało dziecku szczególne znaczenie jeszcze w łonie matki. Chrzest niemowląt potwierdził później, iż Kościół już w noworodku widział pełnoprawną osobę, zdolną przyjąć wszelkie łaski wypływające z sakramentów świętych. Tak też w oczach prawa państwowego jak i Kościelnego, każde dziecko ma osobowość ludzką, do której przynależą wszelkie prawa. Jednak o osobowości nie możemy mówić, iż jest to pełna osobistość.

Dlatego pedagogika personalistyczna skoncentrowana jest na jednym zasadniczym problemie: jak z osobowości uformować osobistość, osobistość pełną, doskonałą na miarę osoby, osobowości. Jako jedyna dziedzina wiedzy o człowieku, sięga do głębszych pokładów poruszając kwestie osoby ludzkiej, określając cechy, z których ma się ukształtować silna osobistość. Wchodzi tutaj w rolę aspekt dynamiczny personalizmu¹⁰⁸. Stąd też na pierwszym planie wysuwa się kwestia potencjalności człowieka. Woroniecki przypominał, iż potencjalność ludzka jest swoistą naturą, która posiada w sobie możliwości

107 Zob. J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961; *Wychowanie społeczne i praca społeczna*, „Prąd” 9(1921), nr 1-2, s. 13-22; nr 3-4, s. 58-73.

108 B. Smolka, *Narodziny i rozwój ...*, dz. cyt..

przekształcania i rozwoju w danym kierunku. Potencjalności ludzkie są zawsze na miarę człowieka, a zatem nie są takie jak w zwierzęciu czy też roślinie bądź bycie czysto duchowym jak anioł. Ich rozumienie filozoficzne wymaga nakreślenia struktury bytowej człowieka oraz przyjęcia pewnej teorii aktu i możliwości, a także teorii ruchu, który jest spełnianiem, urzeczywistnianiem możliwości. W swej koncepcji potencjalności ludzkich Woroniecki idzie za tradycją św. Tomasza z Akwinu, a także wskazaniem płynącymi z teologii katolickiej.

Prawidłowe odczytanie ludzkiej potencjalności jest bardzo istotne dla pedagogiki, bo stanowi podstawowe zjawisko życia, w aspekcie zmysłowym, ale też bardziej głębszym, czyli duchowym. Ludzki dynamizm stanowi dla człowieka naczelne prawo rozwoju, jest sposobem ludzkiego życia i rozwoju. Dla Woronieckiego każdy człowiek może stać się kimś, kto stoi przed zadaniem spełniania swych potencjalności, by ostatecznie ukształtować w sobie osobistość. Dlatego pedagogika personalistyczna zabiega o rozwój zdolności poznawczych, jak i uzdolnień do czynów. Polega to na stopniowym przekształcaniu wszelkich władz, by przez wychowanie samego siebie wpłynąć na siebie i na inne osoby tworzące społeczeństwo¹⁰⁹. Wychowanie od strony podmiotu ludzkiego sprowadza się tu do wyrobienia w człowieku cnót – czyli stałych sprawności do dobra, które ułożone należycie stają się w człowieku charakterem.

Osobistość jest w człowieku doskonałością określoną, spełnioną, jest także czymś dynamicznym i aktywizującym innych. Osobistość, przejawia się dla innych w doświadczeniu tego, że ten człowiek, którego doświadczamy jest KIMŚ.

Kolejną kwestią, którą porusza Woroniecki jest kwestia cech osobistych, które odróżniają człowieka od innego człowieka¹¹⁰. Cechy osobiste powstają zazwyczaj przez usprawnienia poszczególnych psychofizycznych czynników ludzkiej natury. W całym procesie wychowawczym zachodzi tu usprawnianie człowieka dzięki powstaniu we władzach ludzkich zespołów danych usprawnień (cnót), mający szczególny wpływ na różnicowanie charakterów. Woroniecki uważał, iż dusze ludzkie nie mają równej potencjalności, ale różnią się między sobą, co nie oznacza, że nie istnieje w nich możliwość nieskończonego rozwoju i że reprezentują różną godność.

Godność jaką posiada człowiek jest zawsze i u wszystkich ludzi ta sama, niezbywalna i pełna, przyrodzona i niepodzielna. Dusza ludzka jako zasada życia i tożsamości człowieka jest zawsze indywidualna, ale i też równa innym

109 J. Woroniecki, *Wychowanie ...*, dz. cyt., s. 63.

110 Zob. I. Chłodna-Błach, *Uniwersalizm tomizmu a uniwersalizm etyczny i pedagogiczny Jacka Woronieckiego OP*, „Studia z Filozofii Polskiej”, 2(2007), s. 117–132.

w możliwości do nieskończonego doskonalenia. Ma jednak swoją własną, jedyną drogę doskonalenia, dzięki której jest ona właśnie KIMS¹¹¹.

Tu dostrzegamy na czym powinien polegać w świetle pedagogiki personalistycznej sam proces indywidualizacji wychowania i edukacji. Powinien on polegać na odnalezieniu dla danej osobowości jej własnego, właściwego sposobu spełniania swej doskonałości.

Woroniecki podkreślał, że bardzo trudno jest wyodrębnić to, co możemy przypisać potencjalności czynników zmysłowych, a co umysłowych. Jednak każda osobowość, która przychodzi na świat, nabiera swoich własnych cech. W wychowaniu bardzo ważne jest więc wytyczenie danego kierunku doskonalenia potencjalności ludzkich przy integralnym i w miarę możliwości dogłębnym poznaniu istniejących w człowieku potencjalności tak jego strony cielesnej jak i duchowej¹¹². Jeżeli osobowość ludzka nie będzie go posiadała, to da się zauważyć u niej brak stałości w postępowaniu, skłonność do szybkiego wypalania się, załamывania się po każdej nieudanej porażce, będzie się cechowała nieprzewidywalnością.

To wszystko będzie stało w rozbieżności z celem pedagogiki, jakim jest doskonałość ludzka¹¹³. Pedagogika personalistyczna Woronieckiego stoi zatem przed zadaniem ukazania obiektywnego dobra, które aktualizuje ludzkie potencjalności, by ostatecznie kształtując ludzką osobowość uczynić z człowieka osobistość, to jest osobę z charakterem, spełnioną. Jeśli człowiek nie zrozumie istoty swego przeznaczenia (sensu kształtowania w sobie swej osobistości), to będzie upatrywał wszystkiego w tak zwanych doznaniach zmysłowych, dobrach pośrednich. Jego rozwój potencjalności zatrzyma się tylko na stronie zmysłowej. Jeśli wola nie zostanie usprawniona w odpowiedni sposób, to człowiek taki nie będzie zdolny do realnego wzniesienia ku wyższym dobrom. Powstanie osobowość, która nie jest osobistością prawdziwą, ale człowiekiem niespełnionym, która we wszystkim będzie widziała tylko swoją korzyść.

Dlatego pedagogika personalistyczna Woronieckiego podkreśla znaczenie obiektywnego dobra, które dąży przez prawdę do bezinteresownej miłości tego co prawdziwie ludzkie, godne, piękne. Jak podkreślał to Woroniecki w procesie rozwoju własnej osobowości, w procesie stawania się osobistością – wspomaga człowieka Łaska Boża, wiara religijna, nadprzyrodzona cnota nadziei i miłości, więź osobista człowieka z Jezusem Miłosiernym.

111 Zob. K. Olbrycht, *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007

112 Zob. M. Krasnodębski, *Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egemplifikacja etyki*, „Studia Elckie” 11(2009), s. 29-58.

113 Zob. W. Kamińska, *Podstawy filozoficzno-teologiczne systemu wychowawczego o. Jacka Woronieckiego*, „Słupskie Studia Filozoficzne”, 1(1998) s. 259-271.

Dlatego dla Woronieckiego w wychowaniu tak ważny jest rozwój woli ku wybieraniu dobra ludzkiego przy jednoczesnym otwarciu się woli na pomoc ze strony Boga, ważne jest by człowiek dojrzewał do odkrywania osobistego, indywidualnego powołania w swym życiu. Pedagogika integralna Woronieckiego nie jest zatem sposobem unifikacji człowieka wedle przyjętego z zewnątrz modelu, nie jest dostosowywaniem osoby do jakichś apriorycznych wzorców, ale jest rodzajem pracy nad sobą w wolności i dobrowolności, pracy połączonej z czytaniem siebie, swych potencjalności, jest procesem budowy siebie¹¹⁴. Warunkiem jednak spełnienia tego jest skierowanie swych potencjalności na Boga, którego poznajemy przez dobra tego świata, a który warunkuje prawidłowy rozwój człowieka jako osobistości dla innych.

Rozwój osobistości a życie społeczne

Wszelkie cechy woli człowieka można rozpoznać w mowie, gestach, ruchach, w twarzy, a szczególnie we wzroku¹¹⁵. Takie trzy obrazy woli, charakteryzował o. Woroniecki przez analizę fizjonomii ludzi. Wiemy przecież, że człowiek realizuje się w odniesieniu do innych ludzi. Każda osoba szuka drugiego człowieka, żeby móc zrealizować swoje potencjalności w różnych talentach¹¹⁶. Osobowość dana człowiekowi od powstania jego duszy musi iść w kierunku rozwoju osobistości. W tym miejscu warto zadać pytanie: Jak osobistość rozwija się w aspekcie społecznym?

Woroniecki wyjaśniał, jak i dzięki czemu czynnik społeczny rozwija osobowość człowieka¹¹⁷. Trzeba wyraźnie stwierdzić, iż między jednostką a otaczającym ją środowiskiem istnieje zależność konieczna dla dwóch stron¹¹⁸. Każde społeczeństwo żyje osobowymi wartościami, które cechują poszczególne jednostki składające się na to społeczeństwo. Jednostka natomiast czerpie wszelkie siły vitalne ze społeczeństwa. Pozostaje kwestia zależności między nimi. Człowiek od samego dzieciństwa potrzebuje opieki, którą jest mu w stanie dać określona grupa społeczna. Jest to konieczne do tego, by przez wychowanie rozwinąć swoją osobistość. Stąd bardzo ważne są wpływy rodziców, rodzeństwa, nauczycieli oraz wychowawców¹¹⁹. Jeśli w danej grupie wytworzy się harmonijna atmosfera porządku, to taka grupa ma pozytywny wpływ na jednostkę, wyjaśniał Woroniecki¹²⁰. Dzieje się tak dlatego, iż środowisko po-

114 Zob. G. Wistuba, *Obowiązek poznawania i przekazywania prawdy objawionej w ujęciu o. Jacka Woronieckiego OP*, „Roczniki Teologiczne Warszawsko-Praskie”, 6(2010) s. 125-160.

115 Zob. S. Baley, *Wprowadzenie do psychologii społecznej*, Warszawa 1964.

116 Zob. J. Woroniecki, *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2016.

117 Zob. Jacek Woroniecki, red. P. S. Mazur, B. Kiereś, R. Skrzyniarz, A. Płazińska, Kraków 2019, s. 71-80.

118 J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka*, dz. cyt., s. 77.

119 Zob. K. Olbrycht, *O roli przykładu*, dz. cyt., s. 77.

120 (1924), s. 143-160.

budza jednostkę do działania, po za tym, jednostka musi liczyć się z innymi w swym działaniu.

Zdrowa atmosfera, szczególnie domowa, wpływa bezpośrednio na osobowość dziecka i kolejno stymuluje ją do coraz większego usprawniania w określonych kierunkach. Codzienne współżycie społeczne oddziałuje na jednostkę przez system wzmocnień pozytywnych i negatywnych, czyli nagród i kar oraz różnych zachęt. Jednak one nigdy nie zastąpią równomiernego oddziaływania całego otoczenia, a gdy go zabraknie to nie będzie takich efektów w należyтым kształtowaniu osobowości dziecka¹²¹.

Zdaniem Woronieckiego, podstawowym sposobem wychowania społecznego człowieka winna być usprawnieniem osobowości ludzkiej do pracy, sumiennosci i staranności w realizacji właściwych obowiązków oraz życie we właściwym porządku społecznym. Trzeba też zauważyć potrzebę tworzenia właściwego klimatu wychowania, by uwrażliwiać dziecko i osobę młodą na różne sytuacje w życiu przyszłym. Takie ramy wychowawcze nie są do zastąpienia niczym, jednak warto pamiętać, iż one same osobistości jeszcze nie określają. Proces wychowawczy zachodzi nie raz po trudnych chwilach i przezwyciężaniu problemów, które ostatecznie hartują osobowość ludzką. Dlatego zadaniem wychowawców jest uświadomić wśród młodego pokolenia wciąż rosnącą odpowiedzialność za siebie, by wykształcić swoją osobistość. „Zadaniem wychowawców jest uświadomienie już od małego tę wciąż rosnącą odpowiedzialność za samego siebie, za kształtowanie własnej osobowości”¹²².

Zdaniem Woronieckiego w procesie społecznego kształtowania osobowości człowieka będzie pojawiało się zawsze wiele trudności. Mimo trudności pedagogika integralna Woronieckiego zaleca ćwiczenie się w pokonywaniu trudności dzięki kształtowaniu cnót oraz postaw, w których osobowość człowieka nabierze realizmu, męstwa, umiarkowania i roztropności. Wpływ grup społecznych nie zostanie zakończony po okresie młodości. Proces ten trwa przez całe życie. Pedagogika personalistyczna jest tą nauką, która uwzględnia właśnie powyższe treści jako podstawowe swe zasady.

Zdaniem Woronieckiego społeczny wymiar wychowania ujawnia się przez całą dziedzinę narodowych obyczajów. Woroniecki przytaczał więc przykład XVII wiecznej Polski, gdzie „narodu było mnóstwo”, ale człowieka o zdrowych zasadach patriotycznych brakowało¹²³. Warto więc w tym miejscu zadać pytanie: Co wartości osobiste wnoszą do życia społecznego i czego społeczeństwo ma prawo wymagać od swych obywateli?

121 J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka*, dz. cyt., s. 78.

122 J. Woroniecki, *Myśli wybrane*, red. M.B. Majewska, Lublin 2009. s. 80.

123 Zob. J. Grzybowski, *Filozoficzne skutki kontrkultury: profetyczne diagnozy o. Jacka Woronieckiego OP*, „Universitas Gedanensis”, 40 (2010), R. 22, s. 17-35.

Woroniecki wyjaśniał, że ogromny wpływ mają ludzie o doniosłej osobowości, która zahartowała się w różnych bojach, ale utrwaliła i trzymała się trwale obiektywnych wartości przekazywanych i potwierdzonych przez wychowawców¹²⁴. Bardzo ważną sprawą jest to, by w społeczeństwie rządziły ludzie właśnie o mocnych charakterach ukształtowanych dla dobra i wspólnoty ludzi. Już w czasach Ojca Woronieckiego, na stanowiska decyzyjne trafiały jednostki o silnych charakterach, jednak niezdolne do tego, by służyć dla dobra społeczeństwa, ponieważ dążyły do bezwzględnego panowania i kierowały się w swym działaniu raczej dobrem własnym niż wspólnym.

Woroniecki jako pedagog postulował, by jednostki o wybitniejszej potencjalności, powinny być otoczone szczególną opieką, gdyż mogą przez rozwój swych uzdolnień służyć dobru społeczeństwa. Dlatego społeczeństwo zdrowe musi mieć świadomość wagi i roli takich jednostek, aby nie marnować zasobów uzdolnień ukrytych w środowisku ludzkim.

Każda jednostka powinna mieć możliwość rozwinięcia swej osobistej dojrzałości¹²⁵. Podnosi to „wagę gatunkową narodu”, solidaryzuje go, umożliwiając realizację swych zadań w obrębie wspólnoty różnych narodów świata. Jest to też istotne szczególnie w momentach kryzysu, w którym dochodzi do zewnętrznego zagrożenia. Każde więc społeczeństwo żyje wartościami osobistych członków. Stąd tak ważne jest, by kierownicy narodu nie krępowali rozwoju wartości osobistych społeczeństwa. W interesie państwa nie jest, by zatrzymywać osobistą samorzutność szerokich warstw, by mieć z nich tylko narzędzie do wykonywania narzuconych z góry nakazów¹²⁶. Narody nie mogą być poddawane tresurze, by być biernym w chwilach ich zagrożenia. Bogactwa każdego narodu tkwią w rozkwicie potencjalności osobistej składających się na niego jednostek.

Zdaniem Woronieckiego naród musi pilnować tego, aby rozkwit potencjalności nie rozsądził ram społecznych, tworząc szerokie społeczeństwo indywidualistyczne, które prowadzi do anarchii, a w jednostkach tworzy *osobnictwo* – wybujały indywidualizm i egotyzm. Dlatego tak ważne jest, by ustrzec naród od dążeń odśrodkowych, od pojawienia się działań, w których dominują czynniki szkodliwe dla dobra ogółu jak i jednostek.

Zdaniem Woronieckiego, bardzo ważne jest zachowanie umiaru między rozbieżnymi i przeciwstawnymi dążeniami: od zatrzymywania rozwoju osobistego lub puszczaniu wszystkiego samopas w kierunku osobnictwa¹²⁷. Bardzo ważną kwestią w wychowaniu społecznym jest odpowiedź na pytanie: czy

124 J. Woroniecki, *Wychowanie człowieka*, dz. cyt., s. 79.

125 Zob. J. Woroniecki, *Rozwój osobistości ...*, dz. cyt., s. 59–92.

126 Zob. J. Woroniecki, *Umiejętność ...* dz. cyt..

127 J. Woroniecki, *Wychowanie ...*, dz. cyt., s. 81.

jednostka jest dla społeczeństwa, czy społeczeństwo dla jednostki? Oba podmioty muszą z pewnością coś dać z siebie, ale też muszą coś dla siebie zyskać. Jak więc ułożyć tę wzajemną wymianę, by nie było nieporozumień?

Niebezpieczeństwo tkwi w tym, iż to społeczeństwo może pochłonać jednostkę, ale też jednostka może rozsadzić społeczeństwo. U zwierząt ta kwestia jest bardzo prosta, zauważał ojciec Woroniecki. To pierwiastek duchowy ożywia zwierzęta, jednak nie jest on zdolny do samoistnego bytu, przeciwnie natomiast rzecz się ma z duszą ludzką. Po śmierci zwierzęcia pierwiastek duchowy już przetrwać nie może, w przeciwieństwie do śmierci człowieka. Nie ma u zwierząt celu jednostkowego, toteż celem jego życia jest utrzymanie gatunku. Dlatego życie każdego zwierzęcia jest podporządkowane określonej grupie społecznej (dobru stada, rodzaju), która jest warunkiem utrzymania danego gatunku i samej jednostki. Pierwiastek duchowy, ludzki jest w stanie istnieć po za ciałem. Społeczeństwo więc nie może człowieka pochłaniać całkowicie dla swoich usług, ale przeciwnie winno mu służyć pomocą w osiągnięciu pośmiertnego celu osobistego. Dlatego, wyjaśniał Woroniecki, potrzebne jest wychowanie do osobistości w wymiarze społecznym i indywidualnym¹²⁸.

Jednak człowiek także ma za zadanie utrzymanie swego gatunku, co jest możliwe tylko i wyłącznie w ramach społecznych. Dlatego każdy człowiek mimo swej suwerenności jest podporządkowany społeczeństwu, o które winien dbać. To społeczeństwo daje każdej jednostce silne oparcie, a przez to umożliwia jej rozwój osobisty, a więc i ten, który prowadzi do celu po śmierci. Woroniecki podkreślał, iż to czym jednostka winna służyć społeczeństwu winno się sprowadzać do trzech aspektów: pracy, pomnażania majątku i afirmacji życia.

Swą pracę człowiek służy społeczeństwu przez aktualizację potencjalności świata; powiększając zasoby materialne umożliwia sobie i innym dobrobyt; afirmując życie i prowadząc je do pełni – rozwija siebie i innych ludzi, którzy z nim współżyją. Przez majątek zgromadzony, w formie podatków i świadczeń materialnych może człowiek przyczynić się do utrzymania wszelkiego porządku społecznego. Poza tym jeśli, ktoś przez swe potencjalne zdolności nagromadzi tego majątku sporo, winien go w jakiejś mierze poświęcić dla tych, którzy nie są w stanie, z różnych przyczyn wyzwolić swych potencjalności zarobkowych.

Wnioski

Zdaniem Woronieckiego kryzysy wychowawcze biorą się z wszelkich nieprawidłowości, które u swych przyczyn mają niewłaściwie sprecyzowane pojęcia moralne. Niezrozumienie wewnętrznych procesów ludzkich, które za-

128 Tamże, s. 82.

chodzą między rozumem, wolą a uczuciami, skutkuje to wieloma porażkami w kwestii planowania procesów wychowawczych.

Dlatego ostatecznie Woroniecki doszedł do wniosku, że pedagogika nowożytna, oparta na błędnych założeniach antropologicznych, szukać musi permanentnie wyjścia z sytuacji kryzysowej, w jaką sama siebie wpędza. Jednakże dopóki nie powróci ona do realizmu filozoficznego (nauki św. Tomasza z Akwinu), nie zostanie osadzona na naturze ludzkiej jako bytu osobowego – nie może ona liczyć na sukces. Wręcz przeciwnie będzie ciągle w kryzysie i będzie rodzić programy wychowawcze szkodzące człowiekowi¹²⁹.

Prawdę o człowieku pedagogika zdobywa przede wszystkim dzięki poznaniu filozoficznemu, ale nie oznacza to, że tylko dzięki filozofii. Woroniecki uzasadniał potrzebę korzystania w pedagogice także z innych nauk, w tym także z psychologii eksperymentalnej, czy socjologii oraz teologii moralnej, dzięki której w wychowaniu uzyskujemy istotne wsparcie dla ostatecznego zrozumienia celu wychowania oraz natury samego człowieka, podmiotu i przedmiotu wychowania.

Jacek Woroniecki ukazał więc pedagogikę, która może stać się *swoistym antidotum* na współczesne problemy wychowawcze. Pedagogika personalistyczna oparta na filozofii realistycznej jest zawsze pedagogiką pro ludzką. Celem jej jest poszukiwanie dobra dla drugiego człowieka przez rzeczywisty rozwój wewnętrzny ku pełni bycia osobą. Można powiedzieć, że specyfika jej polega na swoistej socjalizacji, w której dostosowuje się człowieka do tego, co odnajduje w przestrzeni życia publicznego, ale także w sobie jako bycie osobowym, potencjalizowanym¹³⁰.

Najważniejszym jej zadaniem jest więc kształtowanie osoby ludzkiej, by dzięki innym, tworząc wspólnotę spełniała siebie. Stąd rzeczywista miłość, która pojęta jest jako służba drugiemu człowiekowi dla jego dobra, w pełni rozwija wnętrze służącego. Trzeba więc kształtować zdolności używania rozumu, by obiektywnie oceniać rzeczywistość i samego siebie. Dokonuje się to przez integralne ujęcie człowieka.

Wiedza jest ważna dla pedagogiki personalistycznej, jednak nie ma tu miejsca na absolutyzację wiedzy, która przypomina kult wiedzy utylitarnej. Człowiek winien mieć świadomość zagrożeń, jakie wynikają z błędów poznawczych, zapoczątkowanych w tak zwanych czasach nowożytnych. Mimo tego, Woroniecki podkreślał uwzględnianie dorobku nauk szczegółowych w pedagogice, gdyż to ostatecznie Bóg udziela prawdy, która może być przekazywana różnym ludziom. Podkreśla się więc formację sumienia i odpowiednie kształtowanie charakteru.

129 Zob. J. Woroniecki, *Paedagogia perennis*, dz. cyt.

130 Zob. P. Skrzydlewski, *Osoba w przestrzeni publicznej*, Kraków 2016.

Nie ma w pedagogice personalistycznej miejsca na używania osób jako przedmiotów dla własnych celów. Jej personalistyczne podłoże, sprawia, że człowiek rozumiany jest jako suweren swoich czynów, za które ponosi pełną odpowiedzialność. Nie ma miejsca tutaj na jakąkolwiek instrumentalizację człowieka. Wolność osoby jest najważniejszym jej dobrem, by spełniać i realizować wszystkie jego potencjalności. Zadaniem pedagogiki jest wyrobienie w człowieku rozumienia pewnej hierarchii dobra przez aktualizowanie wszystkich potencjalności¹³¹.

Celem ostatecznym człowieka jest Bóg i to jest ten cel, który winniśmy obierać jako główny. Wszystkie inne cele, czyli dobra doczesne nie mogą być celami samymi w sobie, a mają prowadzić do tego celu ostatecznego – uczył Woroniecki.

Woroniecki uzasadniał, że pedagogika personalistyczna dzięki filozofii realistycznej może dostrzec, iż brak Boga w życiu wychowywanej osoby powoduje jego dramaty i błędne szukanie szczęścia w tym, co szczęścia przynieść nie może¹³². Pedagogika personalistyczna jest więc pedagogiką, która doskonali człowieka, pomnażając jego doskonałości, samowystarczalność, autonomię i solidarność z innymi. Człowiek dzięki niej jest zdolny do ofiary i szczerości, a tym samym i karności, dyscypliny i życzliwości dla innych.

Jest to więc pedagogika przygotowująca człowieka do realnego życia społecznego, niezależnie od panującej w przestrzeni życia publicznego ideologii, która niekiedy źle definiuje człowieka, jego dobro i sposób właściwy życia ludzkiego. Dla społeczności indywidualistycznych jest ona pewnym drogowskazem i pomocą, by wyciągnąć człowieka z letargu egoizmu, hedonizmu. Dla społeczności kolektywistycznych jest istotnym wsparciem dla budowy kultury personalistycznej, afirmującej godność człowieka, jego wolność i suwerenność, której nigdy nie może zostać pozbawiony.

Bibliografia:

1. Baley S., *Wprowadzenie do psychologii społecznej*, Warszawa 1964.
2. Chłodna-Błach I., *Uniwersalizm tomizmu a uniwersalizm etyczny i pedagogiczny Jacka Woronieckiego* OP, „Studia z Filozofii Polskiej”, 2(2007).
3. Grzybowski J., *Filozoficzne skutki kontrkultury: profetyczne diagnozy o. Jacka Woronieckiego* OP, „UniversitasGedanensis”, 40 (2010), R. 22.
4. Jacek Woroniecki, prac. zbior., red. P. S. Mazur, B. Kiereś, R. Skrzyniarz, A. Płazińska, Kraków 2019.
5. Jaroszyński P., *Metafizyka piękna*, Lublin 1986.
6. Jaroszyński P., *Etyka dramat życia moralnego*, w: *Wprowadzenie do filozofii*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 517.

131 Zob. M. A. Krąpiec, *U podstaw rozumienia kultury*, Lublin 1991.

132 Zob. M. A. Krąpiec, *O rozumienie filozofii*, Lublin 1991

7. Kamińska W., *Podstawy filozoficzno-teologiczne systemu wychowawczego o. Jacka Woronieckiego*, „Słupskie Studia Filozoficzne”, 1(1998).
8. Kempys M. J., *Zagadnienie rozwoju osoby ludzkiej w ujęciu o. Jacka Woronieckiego*, „Polonia Sacra”, 10(2006), nr 18, s. 229-242.
9. Krasnodębski M., *Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egzemplifikacja etyki* Studia Elckie 11(2009).
10. Krąpiec M.A., *Od koncepcji ku teorii osoby*, w: *Z zagadnień kultury chrześcijańskiej*, praca zbior., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1973, s. 173-187.
11. Krąpiec M.A., *Kryzys społeczno - gospodarczy kryzysem człowieka*, w: *O życie godne człowieka*. Red. B. Bejze. Warszawa 1990.
12. Krąpiec M. A., *U podstaw rozumienia kultury*, Lublin 1991.
13. Olbrycht K., *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
14. Skrzydlewski P., *Osoba w przestrzeni publicznej*, Kraków 2016.
15. Skrzydlewski P., *Ontyczne i społeczne podstawy pedagogii rodzinnej. Studium z filozofii wychowania i edukacji*, Gdańsk 2018.
16. Smolka B., *Narodziny i rozwój personalizmu*, Opole 2002.
17. Wistuba G., *Obowiązek poznawania i przekazywania prawdy objawionej w ujęciu o. Jacka Woronieckiego OP*, „Roczniki Teologiczne Warszawsko-Praskie”, 6(2010).
18. Woroniecki J., *Paedagogia perennis*. Św. Tomasz a pedagogika nowożytna, „Przegląd Teologiczny”, 5(1924), s. 143-160.
19. Woroniecki J., *Etyka*, w: *Zarys filozofii. Praca zbiorowa*, t. 2, Lublin 1929.
20. Woroniecki J., *Rozwój osobistości człowieka. Dynamiczny aspekt personalizmu*, w: *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961.
21. Woroniecki J., *Wychowanie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1961.
22. Woroniecki J., *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, Kraków 1961; *Wychowanie społeczne i praca społeczna*, „Prąd” 9(1921), nr 1-2, s. 13-22; nr 3-4.
23. Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, T. 1. Lublin 1986.
24. Woroniecki J., *Katolicyzm tomizmu*, Lublin 1999.
25. Woroniecki J., Czupryn B., *Antropologiczne podstawy teorii wychowania według Woronieckiego*, „Człowiek w Kulturze”, 12 (1999) s. 23-29.
26. Woroniecki J., *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Lublin 2008.
27. Woroniecki J., *Mysli wybrane*, red. M.B. Majewska, Lublin 2009.
28. Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, Tom I, Lublin 2013.
29. Woroniecki J., *Umiejętność rządzenia i rozkazywania*, Lublin 2016.

ГАЛИНА РУСИН

Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, Івано-Франківськ (Україна)

Роль греко-католицької церкви Галичини у збереженні духовно-моральних традицій виховання

Актуальність

Постановка проблеми. Освітньо-виховна діяльність Української греко-католицької церкви спільно з українською інтелігенцією займає вагомe місце в історії становлення національної системи освіти. Особливо актуальною дана проблема є сьогодні, оскільки педагогічний досвід провідних світочів Галичини першої половини ХХ ст. знайшов втілення своє у навчальному процесі закладів освіти сучасної України. У Концепції духовного розвитку України наголошується на значущості й першорядності саме духовної основи суспільного життя, бо саме духовний вимір стане пріоритетним у виборі моделі розвитку українського суспільства.

Аналіз наукових досліджень. Важливим підґрунтям для розв'язання окресленого завдання слугують науково-теоретичні напрацювання з питань педагогічної персоналістики, історії розвитку національної освіти і педагогічної думки, методології історико-педагогічних досліджень українських науковців: Д. Герцюка, С. Гончаренка, Н. Гупана, М. Євтуха, Т. Завгородньої, О. Карпенко, Н. Лисенко, А. Марушкевич, З. Нагачевської, Л. Прокопів, І. Руснака, Б. Ступарика, О. Сухомлинської та інших.

Мета статті – здійснити комплексний аналіз і розкрити в короткому огляді форми та напрями діяльності духовної і світської інтелігенції Галичини у збереженні духовно-моральних традицій виховання.

Основні постаті збереження духовно-моральних традицій виховання

Друга половина ХІХ століття презентує Україні плеяду громадських і культурних діячів – представників світської та духовної інтелігенції, які, продовжуючи справу своїх попередників у розвитку культурно-о-

світніх та національно-релігійних традицій рідного краю, сприяють формуванню суспільної моралі молоді.

Ретроспективний аналіз діяльності провідних діячів інтелігенції та організації греко-католицької церкви на теренах Галичини потребує ретельного вивчення їх біографічного матеріалу.

З поміж представників світської та духовної інтелігенції, які проводили активну просвітницько-громадську діяльність, відомі постаті: Корнило Сушкевич – галицький громадсько-культурного діяча, одного з керівників народовців, за фахом правника; Юліяна Романчука – довголітнього політичного провідника галицьких українців, визначного громадського та культурно-освітнього діяча (педагог, письменник, журналіст, видавець), засновник материнського товариства «Просвіта» (1868), голова (1896–1906), один із засновників НТШ (1873), «Рідної школи» (1881), Учительської Громади (другий голова, згодом почесний член). Засновник і видавець газети «Батьківщина» (1873), співзасновник і співробітник журналу «Діла» (1880), місячника *Ruthenische Revue* (*Ukrainische Rundschau*) у Відні. Він редагував збірник творів українських класиків під назвою «Руська письменність», був автором та укладачем підручників «Читанка для нижших клас середніх шкіл» і «Руська читанка для четвертого класу народніх шкіл» (1879). Видавець-редактор творів Тараса Шевченка в Галичині: «Поезії» (1902), «Твори» (I–II, 1907), «Кобзар» (1914); дослідник текстів Шевченкових поезій, автор літературно-критичних статей, ініціатор випуску «Просвітою» бібліотеки українських класиків «Руська Письменність» і видавець-редактор 23-х її томів (1904–1920). Львівська газета «Діло» свого часу опублікувала статтю Ю. Романчука «Смутна поява», у відповідь на яку поет написав вірш «Сідоглавному».

Варто зупинитись і на неординарній особистості Олександра Огоновського – українського правника, освітянина, політика, громадського діяча, редактора. Він був відомим і як Доктор права, професор Львівського університету. Його батько о. Михайло Огоновський залишив за собою слід як настоятель церкви Різдва Пресвятої Богородиці. О. Огоновський перший професор права, котрий викладав в університеті українською мовою. Зробив значний внесок у розробку української юридичної термінології, один з ініціаторів створення Народної Ради у Львові і перший її голова (1885), редактор «Правди» (1872–1876).

Цікавою для вивчення є постать Корнила Устияновича – українського маляра, представника класицизму й академізму в Галичині, письменник і публіцист. Доним із тих, хто стояв біля витоків відродження Галичини – український громадський діяч, педагог, публіцист, перекладач

Олександр Борковський. Працював директором гімназії у Дрогобичі 1886–1897 років – редактор журналу «Зоря», співзасновник і з 1896 до 1911 років – співредактор газети «Діло». Разом з Михайлом Грушевським, Іваном Франком, Осипом Маковеем заснував «Літературно-науковий вісник» (Львів). Один із засновників товариства «Просвіта». Входив до партії народовців, а також Української національно-демократичної партії. Непересічною постаттю є Михайло Коссак – український композитор, диригент, музикознавець, музичний педагог. 1896 року, завершивши навчання у консерваторії, працював у Народному театрі товариства «Руська бесіда» (згодом «Українська бесіда»). 1909 року один із організаторів запису українських народних пісень, творів Семена Гулака-Артемовського та Миколи Лисенка на платівки.

Омелян Партицький – український учений-мовознавець, етнограф, історик, педагог, громадський діяч. У Тернополі разом з Володимиром Лучаківським, Василем Ільницьким, Євгеном Згарським створив літературний гурток. Лідер народовецького руху в Галичині, редактор «Газети шкільної» (видавав власним коштом 1875–1879 рр.), «Зорі» (шість років видавав власним коштом¹³³ 1880–1885 рр.). Автор підручників з мови, літератури, видав «Нѣмецко-русский словарь», «Старинну історію Галичини» (1894). Переклав «Слово о полку Ігоревім» (1884). Сповідував ідеї «народовців», один із засновників, почесний член культурно-освітньої організації «Просвіта». Спільно з Анатолем Вахнянином випускав у 1877–1879 роках «Письмо з Просвіти». Під його впливом частина студентської молоді змінювала погляди з москвофільських на народовські. Матеріально підтримував студентську молодь, зокрема, Івана Франка. З 1863 року в літературному збірнику «Галичанинъ» надруковано твір Омеляна Партицького, написаний народною мовою, «Червона Русь в часах передісторичних». Тут опублікував статтю про походження Руси, умістив дві поезії. Його напрацювання стали початком становлення ученого як побачила світ величезна студія «Старинна історія Галичини». Автор збирав етнографічні матеріали, які помістив у «Правді» (1868) під назвою «З уст народна: гагілки, коляди», у «Газеті шкільній» (1877), «Заговори у Русиків», «Рахманський Великдень».

У 1875–1879 рр. Підготував ряд статей про виховання: «Гадки про виховання домашнє» (1877), «Листи о вихованню» (1879). Працював у комісії з видання шкільних книжок. Видав добре укладені читанки для народних шкіл, працював над граматиками: «Руска читанка для нижчих клас середніх шкіл» (1871), «Руский буквар для шкіл людових» (1876),

133 Фонд 272 опис №1 справа 113. Заяви українського населення села Пиляцизно Тлумацького повіту про введення викладання українською мовою в початковій школі.

«Руска читанка для третьої класи шкіл народних» (1878), «Граматика руского язика для ужитку в школах людських» (1880). Випуск граматики 1880 року з погляду методики вважалося одним з найкращих методичних видань граматик «рускої (української) мови» того часу.

Багатогранною та різноаспектною педагогічна і культурно-просвітницька діяльність Ю. Романчука, котрий належав до плеяди чільних діячів українського національного життя Галичини кінця XIX – початку XX століттів. Будучи представником народовецького табору, він став одним із засновників і керівників товариства «Просвіта», інших культурно-освітніх організацій, був ідеологом і організатором національного руху галицького українства. Поєднуючи педагогічний, громадський, видавничий, редакторський та суспільно-політичний напрями діяльності, педагог-патріот упевнено виступав за розвиток шкільництва на засадах націоцентризму та гуманізму¹³⁴.

Ще одним провідним діячем залишився Блаженний Григорій Хомишин єпископ Станиславівської єпархії, котрий активно долучався до релігійно-суспільного життя краю. Заснував духовну семінарію (1907), започаткував кварталник для священників «Добрий Пастир» (1931–1939), перебрав тижневу газету «Нова Зоря», яка стала органом протегованої Хомишиним Української Католицької Народної Партії. З його ініціативи створено у парафіях мережу читалень «Скала», Товариство Івана Милостивого, кооператив «Священича Поміч», «Дієцезіальний фонд» та інші. Г.Хомишин сприяв діяльності різних монаших чинів і згромаджень, релігійних організацій; політично відстоював лінію «нормалізації» з польською державою та підтримував постулат автономії українських земель, випустивши брошуру «Українська проблема» (пол. «Problem ukraiński», 1930).

Діяльність А. Шептицького

В історії УГКЦ великими літерами ввійшло ім'я одного з найвизначніших ієрархів Митрополита Андрея Шептицького. Він розгорнув широкомасштабну фінансово-економічну діяльність з метою розвитку «української» економіки у краї та поліпшення соціального і економічного становища місцевого населення, фінансування освіти талановитих дітей та опіки над дітьми-сиротами, підняття освітнього рівня населення та створення системи охорони здоров'я. Митрополит водночас продовжував боротьбу з соціальними недугами галицьких селян, започатковану попередніми митрополитами, підтримавши, зокрема, това-

¹³⁴ Совгар О.М. Педагогічна і культурно-просвітницька діяльність Юліана Романчука в Східній Галичині (1842-1932 р.р.). Дис. ... 13.00.01. 2019. 220 с.

риства тверезості, які заснував Йосип Сембратович. Тоді ж Митрополит відновив у стінах УГКЦ студитське монашество, засноване на класичних східнохристиянських зразках. А його брат Казимир, в монашеству – Климентій, став архимандритом студитів.

У складній політичній ситуації того часу Митрополит Андрей, відстоюючи права українців, через що зазнавав утиску з боку поляків, водночас критикував терористичні дії крайніх українських націоналістів, чого не сприймали радикальні кола українства. Польська влада розпочала масований наступ на православне і греко-католицьке населення на східних теренах (Холмщині, Волині, Підляшші).

У своїй статті Іван Франко «Соціальна акція, соціальне питання і соціалізм» (уперше опублікована у львівському «Літературно-науковому віснику» (1904), підкреслив, що «єпископ, тепер митрополит Андрей Шептицький від самого свого вступу на єпископство почав призвичаювати нас до іншого тону, інших форм, іншого характеру, який панує в його посланнях». Митрополит Андрей більше знає життя, його дійсні інтереси і конфлікти, ніж його попередники, говорить про речі, як європеець. Він сам думає і силує думати кожного, хто хоче розмовляти з ним»¹³⁵.

Варта уваги і громадянська душпастирська діяльність митрополит Андрея Шептицького, на чому наголошував Іван Франко, «кладе дуже широкі межі, допускає різні напрями, не схиляється до політичності та не вважає відповідним накидувати духовенству усе... Мусимо також віднести се як річ дуже розумну і людяну, у противенстві до деяких латинських, спеціально польських єпископів»¹³⁶.

За час єпископства у Станіславівській єпархії Андрей Шептицький написав до вірних шість послань: «Перше слово Пастиря» (до вірних), «Наша програма» (до духовенства), «Правдива віра» (до вірних на Буковині), «Християнська родина» (до духовенства та вірних), «До моїх любих гуцулів (гуцульським говором), На грані двох віків» (до духовенства та вірних). Митрополит першим з вищих ієрархів греко-католицької церкви почав використовувати народну мову у спілкуванні з вірними. Заслуговує уваги і вивчення «Пастирські послання до духовенства й вірних Станіславівської єпархії (1899-1904)», «Про обрядові справи» (1931), «Вірність традиції» (1931), «Праця над з'єднанням Церков» (1940), «Про обряди» (1941), «Як будувати Рідну Хату» (1941).

135 Франко І. Соціальна акція, соціальне питання і соціалізм. Уваги над пастирським посланням митрополита Андрея Шептицького «О kwestii соціальній» (1904) / Іван Франко // Будівничий української державності : хрестоматія політологічних статей Івана Франка / упоряд. Дмитро Павличко. – К. : Видавн. дім «КиєвоМогилян. акад.», 2006. – 637 с. – С. 499–500.

136 Там само, с. 502.

Так, Пастирське послання Андрея Шептицького до духовенства та вірних Станіславської єпархії «Християнська родина» (1990 р., Жовква, документ № 4), складається з різних параграфів: «Родина як підстава всякого ладу», «Як дуже цінити Вам треба подружжє християнське», «Подружжя любов»¹³⁷. У них основний акцент ставиться на те, що «Тільки нерозривне подружжє дарує щастє». Спільна мета подружжя – це виховання дітей. А.Шептицький апелює такими словами: «Родичі, старанно виховуйте своїх дітей»¹³⁸. Чимало слухних ідей митрополита спрямовані до вчителів, капеланів і священників.

Митрополит Андрей Шептицький добре розумів значення освіти та виховання молоді, яка в майбутньому будуватиме свою державу. На розвиток вищої та середньої освіти він не шкодував ні фінансів, ані власних зусиль: посилено віддавався меценатству, підтримував дитячі будинки, зустрічавсь особисто з молоддю, одним словом він усе вкладав і сам сповна віддавався розвитку української нації. Свідченням підтримки молодих і перспективних студентів А. Шептицьким стало те, що чи мала частина талановитої молоді мали можливість здобувати освіту в Австрії, Італії, Швейцарії та інших країнах Європи. Митрополит мав тверде переконання, що освіта – це золотий капітал нації, тому вважав доцільним усіляко розвивав цю галузь. Вважав, що Україну інші народи сприйматимуть як рівну собі лише у випадку, якщо у проводі будуть освічені й інтелігентні особи.

Підтвердженням викладених думок є вислови з Пастирського послання Митрополита до вірних Станіславської Єпархії 1 серпня 1899 року: «Виробляйте в молоді самостійність, індивідуальність, учіть їх більше на себе числити, ніж на других. Учіть не оглядатись на поміч уряду і краю, а власною ініціативою дороблятися самостійного життя. Виробляйте у молоді почуття правости та сумлінної праці»¹³⁹.

У Посланні “До Української молоді» (документ № 22) Митрополит Андрей Шептицький вказує на позитивні сторони української молоді: «Бачу у Вас гарячу любов Батьківщини – України; любов, що йде аж до жертви, а не раз до цілковитої жертви зі себе, зі свого добра, зі своєї будуччини і зі щастя власного, а навіть зі щастя і добра Ваших батьків». Отже, у цих словах маємо підтвердження того, що в молоді така тверда і непорушна любов до Батьківщини. Митрополит вважає, що це «перша і, може, найважливіша прикмета, якою молодь може відзначатися». І ця прикмета у своїй суті залишається Християнською.

137 Шептицький А. Пастирські послання 1899-1914. Т.1. «Артос». Львів. 2007. 1014 с., с. 57.

138 Там само, с. 58.

139 Перший крок на зустріч. Теоретико-практичні аспекти духовного супроводу освітян / за ред. С.Христафори, М. Буштин, СНДМ. Львів. Дон Бостор. 2013. 168 с., с.91.

Збереження української мови

Вивчаючи матеріали Державного архіву Івано-Франківської області, цікавими у нашому розумінні є матеріали про те, що місцеве населення села Бабухів Рогатинського повіту вимагало введення української мови викладання у 3 класній початковій школі: «Опираючись на директивний указ Кураторії Львівського шкільного округу про введення польсько-української мови викладання в цій школі»¹⁴⁰. Аналогічні заяви надходили й від інших українських шкіл, зокрема с. Більшівці Рогатинського повіту (справа 84)¹⁴¹. Також нами віднайдені списки батьків та дітей, які хочуть, щоб навчання у школі велось українською мовою¹⁴². «Велась переписка з директорами навчальних закладів Тлумацького повіту про організацію роботи курсів для неграмотних. У таких запитах українського населення наскрізною ниткою проходила підтримка духовенства в організації читалень та забезпечення їх літературною українською мовою»¹⁴³.

Однією з найдавніших в Україні та Галичині була Перемишльська єпархія. Саме для потреб греко-католицької церкви в Перемишлі започаткований випуск перших періодичних видань. Протягом п'ятидесяти років (1889–1939 рр.), видавався органом Перемишльської єпархії спочатку під назвою «Вісник перемишльської єпархії» (1889–1918 рр.), а згодом «Перемиські єпархіальні відомості» (1889–1918 рр.), пізніше «Перемиські єпархіальні відомості» (1919–1939 рр.) під редакцією о. Миколи Денька. Основною метою видання слугувала централізована організація діяльності священнослужителів, ознайомлення їх та пастви з розпорядженнями і рішеннями Консисторії, уміщення коротких оглядів найважливіших подій у житті греко-католицької церкви, висвітлення діяльності самої Консисторії та Єпархіального Ординаріату, інших інституцій міста і повіту, що справили безпосередній вплив на гармонійне життя українців міста та повіту.

Саме видання поділялося на дві частини: у першій друкувалися розпорядження Єпископа Перемишльської, Самбірської та Сяноцької Єпархій Йосифата Коциловського, проповіді, звернення до парафіян Папи Пія XI, у другій частині описувалося становище української школи, взаємозв'язок таких інституцій, як церква і школа, друкувалися повідомлення про боротьбу з неграмотністю, статус української мови, діяльність «Вдово-сирітського інституту в Перемишлі», «Товариства ім.

140 ДАІФО Фонд 269 опис №1 справа 80. Станіславський шкільний інспекторат. Станіславів.

141 ДАІФО Фонд 269 опис №1 справа 84.

142 ДАІФО Фонд 269 опис №1 справа 67.

143 Фонд 272 опис №1 справа 113. Заяви українського населення села Пилявцизно Тлумацького повіту про введення викладання українською мовою в початковій школі.

св. Ап. Петра» для допомоги убогим церквам Перемишля Перемишльської єпархії, Інтернату сс. Василіанок, «Єпархіальній помічі», Духовній семінарії, Дяковчительському інституту. [Українська преса Перемишля Інституції, с. 471].

З 1909 року перемишльська «Народна Рада» стала видавати суспільно-політичний двотижневик «Перемиський Вісник» (1909–1912 рр.), редактором якого був В. Кіцила, а з 1910 р. – М. Винярьський. Активними дописувачами часопису були такі видатні ідеологи українського націоналістичного руху, як д-р Юліан Васиан та Осип Бойдуник. Газета містила такі цікаві рубрики: «Що чувати в світі?», «З України», «Всячина», «З театру», «З мистецького життя», «З життя і мистецтва», «Політичні вісті тижня», «Студентські справи», «Дописи», «Надіслане». На шпальтах видання нерідко з'являлася інформація про діяльність українських навчальних закладів і культурно-освітніх товариств, зокрема, висвітлювалася робота «Рідної школи», «Просвіти», «Союзу українок» 1932 року «Український голос» був частково конфіскований і остаточно заборонений польською адміністрацією. У 1928 року побачило світ друковане видання товариства «Єпархіальна поміч» «Бескид» за редакцією о. Онуфрія Орського та о. Володимира Яценківа. У 1933 році випуск тижневика продовжив Юрій Костюк, котрий змінив і його назву на «Український Бескид». Часопис акцентував свою увагу на державній незалежності і єдності українських земель, освіті та вихованні молоді, національній культурі, діяльності різноманітних українських товариств, спілок та організацій.

До другої половини XIX ст. активна навчально-виховна діяльність здійснювалася лише при чоловічих монастирях. Жіночі монастирі сестер Василіанок до цього часу перетворилися у так звані контемплятивні, тобто закриті, що внеможливило спілкування монахинь зі світськими особами. У 1882 року внаслідок Добромиської реформи ЧСВВ зазнав певних змін, завдяки яким "...не тільки врятовано Чин від занепаду, але й піднесено його на світлу вершину тих завдань, які завжди стояли перед Чином, – служіння З'єднаній церкві й українському народові"¹⁴⁴. Згадана реформа дозволила проводити навчально-виховну діяльність при монастирях і сестрам Василіянкам. Одними з найдавніших були монастирі Чину у Словіті (монастир Святого Хреста) та Яворові (монастир Покрови Матері Божої) на Львівщині.

При Словітському монастирі функціонувала народна школа, яку згодом реорганізували й перевели до м. Львова. У м. Яворові під керівництвом сестер Василіанок працювали: народна школа, гімназія, учи-

144 Коренець Д., Фахові школи. *Рідна школа*. 1936. № 11, с. 45.

тельська семінарія. У м. Львові вони провадили освітньо-виховну роботу при монастирях святого Василя Великого та святої Мокрини.

Зокрема, діти там виховувалися та здобували освіту в дошкільному закладі, школі, гімназії, учительській семінарії. Такою ж кількістю навчально-виховних закладів славився і Василянський монастир святого Йосифа у м. Станіславові. У досліджуваний період у Галичині монахині створили мережу освітніх закладів, які надавали освітні послуги галицьким дітям від дошкільного віку та готували їх до вступу у вищі навчальні заклади. Першим ступенем освітньо-виховної діяльності при монастирях ЧСВВ в основному були школи. Вони давали початкову освіту та готували до вступу в гімназії чи фахові навчальні заклади.

Отже, позитивним поступом у діяльності шкіл, гімназій, ліцеїв сестер Василянок стала національна ідея, українська мова викладання. Багато відомих діячів культури та науки працювали в гімназіях сестер Василянок. Так, у Львівській гімназії історію викладали І. Крип'якевич та Б. Барвінський, математику – М. Зарицький та І. Сітницький. Навчання української мови відбувалося під керівництвом В. Щурата та Ф. Колесси, Ю. Дзерович навчав німецької мови, Б. Вахнянин – природознавства, а О. Степанів – географії, елементів ручної праці – С. Сидорович, а уроки співу проводив М. Гайворонський. Постійно зростаюча кількість учениць свідчила про популярність гімназій сестер Василянок.

Таким чином, гімназії, які функціонували в першій половині ХХ ст. під керівництвом Василянського Чину, відіграли важливу роль у творенні національної системи освіти, зокрема, у розвитку приватного шкільництва. Вони надавали можливість українським дітям здобувати середню освіту та готуватися до навчання у вишах. Завдяки ідеям милосердя, свободи, взаємодопомоги, поваги до народу та родини, які утверджувалися у змісті виховання учнів, Василянські гімназії слугували осередками духовно-морального виховання молодих людей, національної культури, рідної мови, формували сильних духом і свідомих патріотів.

Кожен навчально-виховний заклад під їхнім керівництвом вирізнявся добре вкомплектованою бібліотекою, що сприяло самоосвіті молоді, її різнобічному вихованню та розвитку. Особливо важливим було те, що малозабезпечені учні всіх семінарій сестер Василянок навчалися за кошти монастирів Василянського Чину. Це надавало можливість талановитій молоді навчатися рідною мовою.

Активну участь у створенні навчально-виховних закладів для галицьких дітей брали й інші чернечі згромадження УГКЦ: сестри Службниці, сестри Пресвятої Родини, сестри святого Вікентія та Павла.

Зокрема, їхня діяльність широко розгорнулася у справі виховання дітей дошкільного віку. З цією метою монахинями при монастирях створювалися так звані захоронки (охоронки, фреблівки) – перші дошкільні заклади в Галичині.

Висновки

Отже, навчально-виховні заклади Української греко-католицької церкви були й залишаються важливими осередками освіти для української молоді. На початку XX ст. їхня діяльність сприяла підвищенню культурно-освітнього рівня галичан. Допмагаючи українській молоді матеріально, надаючи психологічну підтримку і духовну опіку в досить складній політичній та економічній ситуації в Галичині, духовенство намагалося посилити та зберегти в людей дух українства. Освітні заклади – школи, гімназії, семінарії – виховували громадян, свідомих своєї національно-культурної місії, завдань християнського життя.

Література:

1. ДАІФО Фонд 269 опис №1 справа 80. Станіславський шкільний інспекторат. Станіславів.
2. ДАІФО Фонд 269 опис №1 справа 84
3. ДАІФО Фонд 269 опис №1 справа 67
4. Фонд 272 опис №1 справа 113. Заяви українського населення села Пилявцизна Тлумацького повіту про введення викладання українською мовою в початковій школі.
5. Звіт дирекції семінарії учительської сестер Василянок в Станіславові за рік шкільний 1912/13. Станіславів: Накладом монастиря сестер Василянок, 1913. 55 с.
6. Коренець Д., Фахові школи // Рідна школа. 1936. № 11. С. 168-169.
7. Перший крок на зустріч. Теоретико-практичні аспекти духовного супроводу освітян / за ред. С.Христафори, М. Буштин, СНДМ. Львів. Дон Бостор. 2013. 168 с.
8. Совгар О.М. Педагогічна і культурно-просвітницька діяльність Юліана Романчука в Східній Галичині (1842-1932 р.р.) Дисертація //13.00.01. 2019. 220 с.
9. Шептицький А. Пастирські послання 1899-1914. Т.1. «Артос». Львів. 2007. 1014 с.
10. Шептицький А. Пастирські послання.1918-1939. Т.2. Львів. «АРТОС». 2009. 1248 с.
11. Швед М. Спаський та Лаврівський монастирі – осередки духовності й культури в Галичині. Львів. Місіонер, 2000. 112 с.
12. Франко І. Соціальна акція, соціальне питання і соціалізм. Уваги над пастирським посланням митрополита Андрія Шептицького «О квестії соціальній» (1904) / Іван Франко // Будівничий української державності : хрестоматія політологічних статей Івана Франка / упоряд. Дмитро Павличко. – К. : Видавн. дім «КиєвоМогилян. акад.», 2006. – 637 с. – С. 499–500.

BOŻENA PIETRYCZUK

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Dziecko jako podmiot oddziaływań socjalizacyjnych

Wprowadzenie

Zakres znaczeniowy pojęcia „dziecko” nie jest łatwy do określenia. Co innego znaczy w potocznym rozumieniu, co innego dla rodziców, a jeszcze co innego z perspektywy prawa¹⁴⁵. Chris Jenks twierdzi, że „tożsamość pojedynczego dziecka zmienia się w granicach politycznych kontekstów różnych form dyskursu”¹⁴⁶. Stąd wynika ta różnorodność „wiedzy”: matki, pediatry, nauczyciela, pracownika socjalnego, polityka itp. Potoczne myślenie „neutralizuje” dziecko, a traktowanie go jednocześnie jako podmiotu naturalnego i uniwersalnego, w znacznym stopniu hamuje rozumienie partykularności dziecka¹⁴⁷. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku termin „dziecko” definiuje w dwojaki sposób: 1) jako człowieka od urodzenia do okresu dojrzewania; potomka ludzkiego; niezależnie od wieku i pochodzenia jako syna lub córkę; 2) jako charakterystycznego reprezentanta jakiejś epoki, np. dzieci-kwiaty, dzieci komputerowe lub przypisanego do idei, wyznania, np. dzieci boże, dzieci pokoju, dzieci szczęścia, globalne dzieci itp.¹⁴⁸.

Obecnie do dziecka podchodzi się jak do pełnowartościowej osoby – ktoś, kto jest jeszcze niedorosły, potrzebuje szczególnego traktowania i opieki oraz warunków życia zapewniających prawidłowy rozwój. Duży wpływ na ten pogląd miało między innymi nadanie dziecku praw, które zostały zapisane w dwóch najważniejszych dokumentach, a mianowicie w Deklaracji Praw Dziecka (1924 r.) oraz Konwencji o Prawach Dziecka (1989 r.). Ich twórcy kierowali się dobrem dziecka i zasadą równości wobec wszystkich dzieci niezależnie od pochodzenia, koloru skóry, czy wyznania.

145 Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pądocentryzmu*, Wyd. GWP, Gdańsk 2007.

146 Ch. Janks, *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, [w:] Kehily M.J.(red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 112.

147 Zob. Tamże, s. 112.

148 Zob. Waloszek D., *Dziecko* [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Warszawa 2003, s. 886.

Socjalizacja dziecka w okresie dzieciństwa

Okres najwcześniejszego rozwoju dziecka nazywany jest „dzieciństwem”¹⁴⁹. Dzieciństwo to nie tylko faza rozwoju, etap w biografii, to świat dziecka, jego przeżyć, doświadczeń i aktywności, dokonujących się za pośrednictwem rodziny, przedszkola, grupy rówieśniczej, codzienności, kontaktów z kulturą, mediów¹⁵⁰. Ten etap życia jest dla dziecka początkiem procesu poznawania siebie, świata, związków między sobą i światem¹⁵¹. W dzieciństwie dokonuje się najintensywniejszy rozwój: kształtują umiejętności, kompetencje edukacyjne, społeczne i emocjonalne, niezbędne w dalszej karierze szkolnej i zawodowej¹⁵². „W żadnym innym okresie – jak twierdził Erikson – jednostka nie jest bardziej gotowa do szybkiego i łapczywego uczenia się, do stawania się „dużą” w sensie dzielenia obowiązku i dyscypliny, i aktywnego działania[...] i jest ona zdolna i chętna do pełnego korzystania ze związków z nauczycielami i idealnymi prototypami”¹⁵³.

Wiek przedszkolny to okres wzrastającego rozumienia mowy i doskonalenia własnych umiejętności mówienia, wzmoczonego czerpania informacji z otoczenia i wydarzeń mających w nim miejsce. To czas nawiązywania kontaktów społecznych, współdziałania z dorosłymi i z rówieśnikami¹⁵⁴. Dziecko ze środowiskiem, w którym przebywa, wchodzi w pewną współzależność polegającą na tym, że z jednej strony środowisko przystosowuje się do niego, a z drugiej – ono same dokonuje w nim zmiany, zgodne z własnymi potrzebami. Twardowski ujmując ten fakt następująco: „rozwijające się dziecko jest sprawcą zmian zachodzących w nim samym, jak i w otoczeniu, szczególnie w relacjach wiążących się z innymi ludźmi”¹⁵⁵.

Prace badawcze nad dziejami dziecka i dzieciństwa dostarczyły dowodów na to, że dzieciństwo jest zmienną kulturowo kategorią społeczną, a czas i przestrzeń, w których przebiega to niezwykły kontekst, bez którego niemożliwe jest rozpoznawanie dzieciństwa¹⁵⁶. W tym ujęciu dziecko stanowi „specyficzny komponent strukturalny i kulturowy”, na który wpływ wywiera-

149 W niniejszym artykule termin ten odnosi się do wieku przedszkolnego

150 Zob. Matyjas B. (red.), *Dziecko i jego socjalizacja w rodzinie, szkole i środowisku lokalnym*. Wyd. UJK, Kielce 2013, s. 5.

151 Zob. Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Zielona Góra 1998, s. 25.

152 Zob. Guz S. (red.), *Wychowanie przedszkolne. Warunki funkcjonowania oraz efekty kształcenia*, t. 1, Wyd. UMCS, Lublin 1991.

153 L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000, s. 134.

154 Zob. J. Siemionow, *Nieprzystosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*, Wyd. Difin, Warszawa 2011, s. 28; Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.

155 A. Twardowski, *Strategie nauczania wspierającego rozwój psychiczny dziecka* „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 4, s. 6.

156 Zob. U. Kamińska, *Dzieciństwo – dylematy historyczno-społeczne*, „Auxilium Sociale” 2000, nr 3-4, s. 69.

ją różne czynniki, między innymi: przynależność do klasy społecznej, grupy etnicznej, miejsce zamieszkania, płeć. Każde społeczeństwo formułuje własny zestaw norm i regulacji, określający postawy i zachowania dzieci i wobec dzieci. Społeczeństwo definiuje także, kogo i kiedy można określić mianem „dziecko” decyduje także o tym, jakie atrybuty przypisać tej roli społecznej i temu faktowi biologicznemu¹⁵⁷.

Badania prowadzone z perspektywy kulturowej pozwoliły wyróżnić dwa odmienne rodzaje kultur, w jakich przebiega dzieciństwo. Pierwszy rodzaj to kultury zorientowane kolektywistycznie, drugi – indywidualistycznie. Kultury o orientacji kolektywistycznej podkreślają wzajemną zależność jednostek: dzieci uczone są współpracy, zaufania, lojalności, podporządkowania własnego postępowania normom społecznym. Celem socjalizacji w tych kulturach jest wdrażanie posłuszeństwa, przynależności do grupy i podporządkowania jej. W kulturach drugiej orientacji – indywidualistycznej – jest odwrotnie. Dzieciom wpajana jest autonomia, niezależność, asertywność¹⁵⁸. Te dwie dominujące orientacje trudne są do odnalezienia w czystej postaci, nie mniej te odmienne przekonania mają wpływ na tworzenie specyficznego dla dzieci środowiska socjalizacyjnego i w dużym stopniu warunkują stosowane praktyki wychowawcze.

Niezależnie od rodzaju kultury dzieciństwo zawsze przebiega w świecie skonstruowanym przez dorosłych. „Dzieciństwo nakłada na dorosłych odpowiedzialność za ochronę, a tym samym daje im prawo i obowiązek kontroli i nadzoru. Wielu dorosłych świadomych jest i tych zobowiązań i ciężaru odpowiedzialności. Z perspektywy dziecka ta zależność od dorosłych oznacza ich słabość i bezradność, ponieważ dzieci muszą robić to, co dorośli uznają za właściwe niezależnie od kompetencji, zdolności, talentów posiadanych przez dziecko”¹⁵⁹. Pomimo tych ograniczeń dziecko nie jest li tylko pasywnym elementem struktur i procesów społecznych, ale też aktywnie konstruującym i określającym swoje życie społeczne podmiotem, współtworzącym je poprzez swój specyficzny sposób myślenia, działania i doświadczania.

Dzieciństwo, choć jest kategorią zmienną i dynamiczną to wpisane jest w pewne ramy. Największą w nich przestrzeń zajmuje edukacja, której zasadniczym celem jest wykształcenie w dzieciach pożądanych społecznie cech niezbędnych dla przetrwania i wymiany pokoleń¹⁶⁰. Instytucjonalna edukacja

157 Zob. L. Shamgar-Handelman, *To whom does childhood belong?* [w:] Quortrup J., Bardy M. Sgritta G., Wintersberg H. (red.), *Childhood matters. Social theory, practice and politics*, European Center, Wiedeń 1994, s. 252.

158 Zob. R. H. Schaffer, *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2013, s. 49.

159 Smolińska-Theiss B., *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, nr 1, s. 20.

160 Zob. M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, IBE, Warszawa 2007, s. 31.

rozpoczyna się od przedszkola - najniższego szczebla w systemie oświaty.

Rozwój kompetencji dziecka w wieku przedszkolnym

Moment przekroczenia progu przedszkola sytuuje dziecko w dwóch różnych środowiskach: rodzinnym i przedszkolnym, co może stanowić pewnego rodzaju „rozdarcie” pomiędzy domem a przedszkolem. Jest to też symboliczne przejście z etapu socjalizacji pierwotnej do wtórnej, które Berger i Luckman¹⁶¹ określają internalizacją „subświatów”. Dla dziecka z pewnością jest to trudny i przełomowy okres, zmieniający jego dotychczasowy tryb życia.

Określenie „środowisko przedszkolne” wypływa z ogólnej definicji środowiska wychowawczego, które przez Helenę Radlińską rozumiane jest jako „zespół warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników przekształcających jej osobowość, oddziaływujących stale lub przez dłuższy czas”¹⁶². Obok tego pojęcia funkcjonuje inne, czasami traktowane jako równorzędne – pojęcie „przestrzeni edukacyjnej”. J. Modrzewski pod tym terminem rozumie, taki wymiar przestrzeni społecznej, w której zostają zachowane albo intencjonalnie wytworzone takie elementy kultury danego układu społecznego, który go identyfikują i odróżniają od innych układów¹⁶³.

W środowisko przedszkolne dziecko wnosi nabyte w rodzinie „abecadło życia społecznego” – bagaż doświadczeń, nawyków, przyzwyczajęń i określonych umiejętności¹⁶⁴. W zamian natomiast otrzymuje wymagania, ograniczenia, zasady i obowiązki. Co ważne – musi pokonać jeszcze trud rozłąki z najbliższymi (czasami nawet na wiele godzin), przyłączyć się do licznej grupy rówieśników oraz dorosłych i nauczyć się z nimi współdziałać. W nowym otoczeniu społecznym dokonuje pierwszych porównań, ocen, interpretacji, konfrontuje własne poglądy z wartościami i normami innych, uczy się nowych zachowań. Aby „zaistnieć” w przedszkolnej przestrzeni edukacyjnej musi uruchomić szereg mechanizmów procesów wewnętrznych, między innymi zmienić swoje dotychczasowe sposoby postępowania oraz nauczyć się interakcji z nowym dla siebie otoczeniem¹⁶⁵. W kontaktach z innymi mechanizmy te wymagają często „jedynie” modyfikacji i skorygowania. Dzięki nim dziecko uczy się różnicować swoje zachowanie, szczególnie wtedy, gdy w środowisku rodzinnym obowiązują inne reguły postępowania, inny system kar i nagród niż w przedszkolnym.

161 Zob. P. L. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, PWN, Warszawa 2010, s. 215.

162 M. Winiarski, *Środowisko wychowawcze*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, T. Pilch (red.), Warszawa 2007, s. 429.

163 Zob. J. Modrzewski, *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium Socjopedagogiczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2007, s. 106-107.

164 Zob. Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 153.

165 Zob. J. Lubowiecka, *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, WSiP Warszawa 2000, s. 34.

Przedszkole pokazuje dziecku środowisko społeczne, całkowicie różne od tego, które poznało w rodzinie¹⁶⁶ i wyznacza nową rolę społeczną – rolę przedszkolaka. Przedszkole, jak każda instytucja oświatowa posiada własną wizję wychowanka – przedszkolaka z góry przypisanymi atrybutami, którymi będzie „wypełniało” dziecko dopóty, dopóki jego „naturalna tożsamość” nie przekształci się w „tożsamość roli”¹⁶⁷. W ten sposób odbywa się polaryzacja środowiska społecznego, to znaczy nabywanie społecznej dojrzałości (kompetencji społecznych)¹⁶⁸.

Kompetencje społeczne są podstawą radzenia sobie w nowym otoczeniu i w nowych sytuacjach. Można je określić jako zdolność posługiwania się wiedzą i umiejętnościami w kontakcie z zastaną rzeczywistością, współdziałanie z otoczeniem i radzenie sobie z jego wymogami¹⁶⁹. Są one niezbędne do funkcjonowania i wywierania wpływu na ludzi oraz utrzymania własnej tożsamości, niezależności i autonomii¹⁷⁰. Kompetencje społeczne rozwijają się w procesie socjalizacji, kiedy to dziecko poszerza wiedzę o swojej grupie społecznej, o rolach społecznych, płciowych, standardach i wartościach w niej przyjętych. Do najważniejszych umiejętności społecznych dziecka należą: nawiązanie i podtrzymywanie kontaktu z rówieśnikami; prowadzenie rozmowy oraz uważne słuchanie innych; prawidłowe relacje z rówieśnikami, w tym umiejętność podporządkowania się, negocjowania, liczenie się ze zdaniem innych; pełnienie roli w grupie społecznej; dostosowanie kontaktów społecznych do wieku i pozycji społecznej osoby¹⁷¹.

Okazją do nawiązywania, podtrzymywania i rozwoju kontaktów społecznych w przedszkolu jest zabawa. Podczas zabawy rówieśnicy wchodzą w równoważne interakcje, czują się odpowiedzialni za wspólne działania i ustalanie celu zabawy. Można powiedzieć, że nawet bardziej, aniżeli w kontaktach z dorosłymi, z tej racji, że dorosły zwykle przejmuje rolę inicjatora bądź podtrzymującego zabawę¹⁷². W tym wieku dzieci podejmują zwykle społeczne formy zabawy i najczęściej odgrywają swoje role, nie troszcząc się o ustalenie z innymi związku granej przez siebie roli. Ta umiejętność pojawia się dopiero pod koniec okresu przedszkolnego

166 Zob. R. Goodman, S. Scott, *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Medyczne, Wrocław 2000, s. 91.

167 K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 104.

168 Zob. T. Frąckowiak, J. Modrzewski, *Socjalizacja a wartości*, Eruditus, Poznań 1995, s. 36.

169 Zob. J. Andrzejewska, *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Wydawnictwo UMSC, Lublin 2013, s. 53.

170 Zob. B. Harwas – Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t.3, PWN, Warszawa 2012, s. 76.

171 Zob. J. Lubowiecka, *Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*, w: Sowińska H.(red.) *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 368-378.

172 Zob. T. Parczewska, *Kontakty z rówieśnikami w doświadczeniach dzieci z chorobami przewlekłymi*, w: Kowalik-Olubińska M.(red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*, red. M. Kowalik-Olubińska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 58.

w formie zabawy zespołowej, dla której istotne jest ustalenie wspólnego celu i planu działania¹⁷³. Aspekt społeczny działalności zabawowej przejawia się w zabawach w role, w których dzieci podejmują różne role zawodowe i rodzinne. Z jednej strony ma tu miejsce budowanie więzi społecznych, z drugiej zaś przyjęcie na siebie określonej roli i związanej z nią normy postępowania.

Obok doświadczeń społecznych wiążących się z wkroczeniem dziecka w inne niż rodzinne grupy społeczne, pojawiają się doświadczenia natury poznawczej – kompetencje poznawcze. Dotyczą one uzyskiwania informacji poprzez praktyczne działanie, obserwowanie zdarzeń, słuchanie wypowiedzi innych osób oraz przekształcanie informacji w procesie używania symboli, odnajdywania analogii między obiektami z różnych dziedzin, rozumienie metafor, rozwiązywanie zagadek, rozumienie żartów, kłamstw itp.¹⁷⁴. Podejmowanie różnych form aktywności poznawczych zapewnia dziecku „kontakt ze światem i jednocześnie integruje wszystkie bodźce do niego napływające, przyczynia się do zmian rozwojowych wszystkich jego struktur psychicznych, które mimo swej odrębności są od siebie ściśle zależne i wzajemnie sprzężone”¹⁷⁵.

Wnioski

Wyższy poziom kompetencji poznawczych warunkuje większa ciekawość otoczenia, lepsza eksploracja, lepsze kontakty społeczne i skuteczniejsze radzenie sobie z problemami¹⁷⁶. Aktywność poznawcza rozbudzana przez ciekawość własną dziecka wiąże się z różnymi wydarzeniami i sytuacjami, w jakich się ono znajdzie i na jakie w nich trafi „stymulatory”. Według J. Andrzejewskiej¹⁷⁷ stymulatorami mogą być na przykład :

- niezgodność między wiedzą dziecka i jego oczekiwaniami a tym, czego doświadcza;
- prowokacyjne pytania;
- nowe bodźce, impulsy i ich siła;
- zmiana sytuacji, osób, bodźców oraz częstotliwość ich występowania;
- niezwykłość postaci, sytuacji, przedmiotów itp.

173 Zob. M. Kielar – Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas – Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2007, s. 114.

174 Zob. J. Izdebska, *Przestrzeń informacyjna – wspomagająca rozwój dziecka*, w: *Edukacja dziecka. Fakty i mity*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzykowska, Wyd. Trans Humana, Białystok 2010, s. 39.

175 R. Michalak, *Metody wyzwalające aktywność dziecka*, w: *Konteksty edukacji zintegrowanej*, red. H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, Poznań 2002, s. 18.

176 Zob. R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004, s. 465-471.

177 Zob. J. Andrzejewska, *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013, s. 44.

Poznanie świata łączy się z postępującym rozwojem spostrzegawczości, myślenia i rozumienia mechanizmów jego funkcjonowania. Dziecko w tym czasie doskonali metody zmysłowego i umysłowego doświadczania świata, a jego kompetencje poznawcze pozwalają rozbudować schematy umożliwiające rozumienie coraz bardziej złożonych wydarzeń, zjawisk i pojęć.

Dziecko swoją aktywność poznawczą wyraża w zabawie, nauce, podczas wykonywania różnych prac, w trakcie których pogłębia swoją wiedzę i rozumienie świata przy szerokim wsparciu nauczyciela, początkowo w przedszkolu, a potem w szkole. I te dwa środowiska wywierają bardzo duży wpływ na przebieg socjalizacji dziecka. Dlatego tak ważne jest, by na swojej edukacyjnej drodze spotykało jak najlepszych nauczycieli.

Bibliografia:

1. Andrzejewska J., *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013.
2. Berger P. L., Luckmann T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, tłum. J. Niżnik, PWN, Warszawa 2010.
3. Frąckowiak T., Modrzewski J., *Socjalizacja a wartości*, Eruditus, Poznań 1995.
4. Goodman, R., Scott, S., *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Medyczne, Wrocław 2000.
5. Guz S. (red.), *Wychowanie przedszkolne. Warunki funkcjonowania oraz efekty kształcenia*, t.1, Wyd. UMCS, Lublin 1991.
6. Harwas – Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t.3, PWN, Warszawa 2012.
7. Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
8. Izdebska J., *Przestrzeń informacyjna – wspomagająca rozwój dziecka*, w: *Edukacja dziecka. Fakty i mity*, red. E. Jaszczyżyn, J. Szada-Borzykowska, Wyd. Trans Humana, Białystok 2010.
9. Janks Ch., *Socjologiczne konstrukty dzieciństwa*, w: *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, red. M. J. Kehily, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
10. Kamińska U., *Dzieciństwo – dylematy historyczno-społeczne*, „Auxilium Sociale” 2000, nr 3-4.
11. Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, IBE, Warszawa 2007.
12. Kielar – Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas – Napierała, J. Trempała, PWN, Warszawa 2007.
13. Lubowiecka J., *Przystosowanie psychospołeczne dziecka do przedszkola*, WSiP Warszawa 2000.
14. Lubowiecka J., *Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*, w: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Złożony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
15. Matyjas B. (red.), *Dziecko i jego socjalizacja w rodzinie, szkole i środowisku lokalnym*. Wyd. UJK, Kielce 2013.
16. Michalak R., *Metody wywołujące aktywność dziecka*, w: *Konteksty edukacji zintegrowanej*, red. H. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak, Poznań 2002.
17. Modrzewski J., *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium Socjopedagogiczne*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 2007.
18. Parczewska T., *Kontakty z rówieśnikami w doświadczeniach dzieci z chorobami przewlekłymi*, w: *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*, red. M. Kowalik-Ołubińska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
19. Segiet K., *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
20. Shanggar-Handelman L., *To whom does childhood belong? w: Childhood matters. Social theory, practice and politics*, red. J. Quortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberg, European Center, Wiedeń 1994.

21. Schaffer R.H., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2013.
22. Siemionow J., *Nieprzystosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*, Wyd. Difin, Warszawa 2011.
23. Smolińska-Theiss B., *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, nr 1.
24. Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
25. Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Wyd. GWP, Gdańsk 2007.
26. Twardowski A., *Strategie nauczania wspierającego rozwój psychiczny dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 4.
27. Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S.A., *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004.
28. Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Zielona Góra 1998.
29. Waloszek D., *Dziecko*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
30. Winiarski M., *Środowisko wychowawcze*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. VI, red. T. Pilch, Warszawa 2007.
31. Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.

Część II

Kierunki rozwoju kompetencji zawodowych osób dorosłych

ЖАННА ВОЛОДЧЕНКО, МАРГАРИТА ГОРОДЕЦЬКА

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

ІГОР КОНДРАТЬЄВ

Національна академія внутрішніх справ України

Організаційно-методичні засади ефективного управління соціальним закладом

Актуальність

Розвиток соціального закладу значною мірою залежить від ефективності управління як особливого виду управлінської діяльності, що забезпечує впровадження суспільних стратегій, виконання відповідних соціальних завдань через адекватну організаційну структуру. В управлінні соціальними закладами головними компонентами виступає або людина, як член організації, або організаційні підрозділи в цілому. Індивіди (або самостійно, або у складі соціальної групи), представлені в ієрархічній системі управлінських взаємовідносин, можуть виступати суб'єктами і об'єктами управління. Управління це безперервний процес впливу керівника (суб'єкта управління) на організовану групу людей або на кого-небудь із цієї групи окремо, з метою організації та координації їхньої спільної діяльності для досягнення найкращих результатів. Тобто. в основі ефективного управління соціальним закладом лежать управлінські відносини.

Головним напрямком діяльності керівника закладу є пошук шляхів ефективного управління, які забезпечують конкурентоспроможність організації, результативність її діяльності при збереженні філософії існування, стратегії розвитку, взаємовідносин, взаєморозуміння, демократичного стилю управління і прийняття рішень. І тут найважливішу роль відіграє фактор оновлення, тобто здатність управління до швидкого реагування на інновації, зміни, пристосування стратегії закладу до зовнішнього середовища. Весь цей комплекс передумов ефективної діяльності закладу повинен забезпечити керівник, який має постійно перебувати у пошуку нових, відкритих, дієвих моделей управління, які

дають можливість оперативно отримувати відомості про стан роботи закладу, аналізувати отриману інформацію, прогнозувати перспективи його розвитку, реалізувати завдання, які визначає місія закладу, досягати високих результатів діяльності. Діяльність керівника, в першу чергу, спрямована на виконання адміністративних функцій та вироблення політики ефективного управління закладом (вироблення місії, стратегічне планування, стиль прийняття рішень, керівництва персоналом); на забезпечення нормального функціонування та розвитку організації як важливого інструменту здійснення професійної діяльності; на реалізацію політики ефективного управління через ресурсне забезпечення, внутрішній контроль, стимулювання і мотивацію працівників, через якісне надання соціальних послуг.

Сутність поняття ефективного управління соціальним закладом

Ефективність управління є актуальною проблемою сьогодення. Оцінювання ефективності управління соціальними системами знаходиться в полі зору науковців: О.С Бондар, Н.Г. Корнєшук, В.В Олійник, А.І. Чміль та ін. Водночас проблема ефективності управління організаціями різних типів не має однозначного визначення. Існують різні концепції отримання ефективного результату управління, що досягається суб'єктом управління завдяки його впливу на об'єкт управління. Проте виникає питання: а яка саме частина результату діяльності залежить від управління?

Згідно цільової концепції ефективності управління, діяльність організації спрямована на досягнення певних цілей, а ефективність управління характеризує ступінь досягнення поставлених цілей. Визначена за цією концепцією ефективність називається широкою ефективністю управління або результативністю управління. Дискусійна, на сьогоднішній день, концепція Balanced Scorecard (BSC) (збалансована система показників) – система стратегічного управління організацією на основі виміру й оцінки її ефективності за комплексом показників, підібраних таким чином, щоб урахувати всі істотні (з погляду стратегії) аспекти її діяльності. Концепція ефективності управління на основі досягнення «балансу інтересів», згідно якої, діяльність організації спрямована на задоволення очікувань, сподівань і потреб усіх, хто взаємодіє в організації та з організацією. Але ці концепції дуже складно застосувати до управління соціально-педагогічними системами та соціальними закладами, хоча вони й набули широкого використання в економіці й управлінні виробничими установами.

Виходячи з наведених матеріалів можна зробити висновок, що на сьогодні неможливо розглядати єдину концепцію ефективності, яка б повністю задовольняла потреби в оцінці діяльності всіх організацій та установ. Тому при визначенні ефективності управління діяльністю закладів соціальної сфери ми намагалися врахувати різні підходи, недоліки й переваги існуючих концепцій, і обрати узагальнену, доцільну для використання за конкретних умов. На сьогоднішній день поняття «ефективність управління» щодо соціальних і соціально-педагогічних систем визначається достатньо неоднозначно в науковій літературі та вимагає ґрунтовного дослідження.

Глибокі зміни у суспільстві на рубежі XX-XXI століть обумовили інтерес до соціального знання, увагу до проблем взаємозв'язку суспільства і особистості, керівника і підлеглого. Адже, саме управління як соціальний процес, має справу з живими людьми, а тому не завжди розвивається за інструкціями і формулярами. Крім формальних відносин управління має справу із складною системою неформальних зв'язків, залежностей, міжособистісних відносин і в цьому аспекті, потребує ґрунтовного дослідження і вивчення.

Поняття управління широко використовується в різних науках, позначаючи функцію, що притаманна організованим системам (біологічним, технічним, соціальним тощо). Управління є особливою соціальною функцією, що виникає з потреби самого суспільства як само реалізована система і супроводжує усю історію людства. Для кожного типу соціальної організації, конкретно – історичного суспільства притаманні свій зміст, специфічні процеси, форми та методи управління. Тому зміст управління не можна відривати від середовища його функціонування. Організаційний зміст управління найбільш чітко виражається у плануванні колективних зусиль та розподілі обов'язків його учасників задля досягнення конкретних цілей, врегулювання повсякденної діяльності колективу, у контролі за ходом реалізації поставленої мети, в організаційному забезпеченні усіх стадій управлінського процесу.

На основі загальних характеристик, управління в науковій літературі визначається як цілеспрямований, планомірний та систематичний вплив суб'єкта управління на його об'єкт із коригуючим урахуванням змін, які відбуваються в останньому; як вплив на діяльність людей, об'єднаних у різні соціальні групи з різними соціальними інтересами. Якщо подивитися на управління з формальної точки зору, його можна розглядати як функцію, яка забезпечує збереження певної структури організаційної системи. На думку американського менеджера Ли Якока управління являє собою процес налагодження інших людей на робо-

ту¹⁷⁸. Предметом управління є управлінські відносини: між суб'єктом і об'єктом управління, між членами організації, які знаходяться на одному і тому ж ієрархічному рівні, які спрямовані на взаємне узгодження дій, виходячи з поставлених завдань, між різними організаціями підрозділами в межах одного і того ж об'єкта управління¹⁷⁹.

У філософському енциклопедичному словнику управління визначається як елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їхньої певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програми та мети.¹⁸⁰ Але у науковій літературі немає вичерпного поняття «управління». Різні автори розкривають це поняття, підкреслюючи різні аспекти процесу управління: акцентується увага на такому аспекті управління, як створення ефективного середовища для виконавця, яке забезпечує досягнення соціально значущої мети в організаціях; поширеним є визначення управління як процесу проведення системи з одного якісного складу в інший (В. Афанасьєв, Ю. Конаржевський, В.Пікельна, Т. Шамова); управління розглядається як процес упорядкування системи, що при безперервних змінах зовнішнього і внутрішнього середовища полягає у своєчасній перебудові її структури з урахуванням відповідних закономірностей (Б. Гаєвський); управління визначається в системі «людина-людина» як особливий вид діяльності в умовах постійних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, який забезпечує цілеспрямований вплив на керовану систему збереження й упорядкування її у межах заданих параметрів на основі закономірностей її розвитку та дії механізмів самоврядування Г.Єльнікова; управління розглядається як цілеспрямований вплив керуючої системи на керовану, підкреслюючи ентропійний характер цього впливу та наявність зворотних зв'язків (Л.Даниленко);¹⁸¹ управління розглядається як діяльність управлінської підсистеми, що спрямована на створення цілого комплексу умов, необхідних для нормального функціонування та розвитку керованої системи у відповідності з поставленою метою Є.Хриков¹⁸². Узагальнення перерахованих поглядів на термін управління здійснили А. Асаул та Б.Каспаров, за їх визначенням управління розглядається: як наука – система впорядкованих знань у вигляді концепцій, теорій, принципів, способів і форм управління; як процес – сукупність управлінських дій,

178 Діденко В.М. Менеджмент: Підручник - К.: Кондор, 2008. – с.435.

179 Карамушка Л.М. Психологія управління закладами освіти.- Київ : Піка-центр, 2000, с.73-86.

180 Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія / голов.ред. В.І. Шинкарук.-Київ: Абрис, 2002.с.275

181

182 Хриков Е.Н. Теория и практика внутришкольного управления.- Луганск, 1997.с.98-99

що забезпечують досягнення цілей перетворенням ресурсів на «вході» у продукцію на «виході»; як апарат – сукупність структур і людей, що забезпечують використання та координацію всіх ресурсів соціальних систем, досягнення їхніх цілей; як функція – цілеспрямований вплив на людей та економічні об'єкти з метою спрямувати їхні дії й одержати бажані результати; як мистецтво – здатність ефективно застосовувати ці науки управління в конкретній ситуації.

Загальними характеристиками управління автори визначають: наявність керуючої й керованої підсистеми; наявність впливу на керовану підсистему зовнішнього і внутрішнього середовища; необхідність урахування в управлінській діяльності впливу на керовану підсистему зовнішнього і внутрішнього середовища; забезпечення ефективного функціонування та розвитку керованої підсистеми відповідно до встановленої мети; ефективне функціонування та розвиток керованої підсистеми відповідно до встановлених цілей можливе лише при наявності цілісного комплексу умов; управління повинно бути спрямованим на створення цілісного комплексу умов, необхідних для ефективного функціонування та розвитку керованої підсистеми відповідно до встановлених цілей.

Як відомо, будь який колектив, зокрема соціального закладу, є різновидом соціальної групи. І власне сучасне управління соціальною організацією розвивається передусім як система знань про закономірності здійснення адміністративно-організаційних функцій: планування, організації, контролю, регулювання, анамнезу. Управління соціальним закладом здійснюється на основі наступних принципів: наявність двох систем (керівної та керованої) в межах єдиної самоврядної системи; цілеспрямованість процесів управління; наявність програми як сигнально-інформаційного носія, за допомогою якої одна система впливає на іншу; наявність зворотних зв'язків; ентропійний характер процесів управління¹⁸³. Управління має чітко виражену соціальну сутність, що підтверджується наступними висновками: суспільство як соціальна організація – складна самокерована система, що само управляється і постійно перебуває у русі, не може існувати без наявності безперервного управління; управління є особливою соціальною функцією, що виникає з потреби самого суспільства як самокерованої системи і супроводжує усю історію суспільства; для кожного типу соціальної організації, конкретно-історичного суспільства притаманні свій зміст, специфічні процеси, форми та методи управління, тому зміст управління не можна відривати від середовища його функціонування; соціальне управління

183 Карамушка Л.М., Психологія освітнього менеджменту / навч. посіб- К.: Либідь, 2004.с.126

– елемент системи суспільних відносин, його характер і зміст залежать від їх сутності. У свою чергу, соціальне управління зводиться до впорядкування та розвитку суспільних відносин; організаційний зміст управління найбільш чітко виражається у плануванні колективних зусиль та розподілів обов'язків їх учасників у досягненні конкретних цілей, у регулюванні повсякденної діяльності колективів, у контролі за ходом здійснення поставленої мети, в організаційному забезпеченні всіх стадій управлінського процесу. Система управління як цілісно-організаційне об'єднання характеризується: функціями та цілями діяльності; конкретним набором складових частин, що знаходяться у співвідпорядкованості; режимом зовнішніх зв'язків (субординація, координація, довірливі відносини тощо); правовим регулюванням структури, зв'язків, повноважень, діяльності системи управління в цілому та її елементів¹⁸⁴.

Різновидом людської діяльності взагалі є управлінська діяльність. Будь яка діяльність людини – суб'єктивна, людина – суб'єкт діяльності. Разом з тим, ця діяльність об'єктивна, оскільки вона спрямована на будь-який об'єкт – те, з чим людина взаємодіє, що протистоїть суб'єкту в його предметно-практичній, соціально-політичній і духовній діяльності, що перетворюється людиною в процесі цієї діяльності. Головна мета управлінської діяльності – забезпечення цілеспрямованої та скоординованої діяльності керованого колективу задля вирішення задач, що поставлені перед ним. Продуктом управлінської діяльності є управлінське рішення та практичні дії, необхідні для функціонування організації в необхідному режимі. Оскільки управлінський вплив на всі сфери діяльності здійснюється через членів організації, пріоритетне значення має управління спільною працею, тобто доцільною діяльністю своїх підлеглих. Управлінська діяльність – це праця, що принципово відрізняється від інших видів діяльності. Основні особливості управлінської діяльності представлені: великою розмаїтістю видів діяльності на різних рівнях управлінської ієрархії; творчим характером діяльності, що здійснюється нерідко в протизагальному суперечливим обставинам; яскраво вираженою прогностичною природою розв'язування управлінських задач; значною роллю комунікативної функції; високою психічною напруженістю, що викликана великою відповідальністю за прийняті рішення.

Управлінська діяльність обслуговує реалізацію цілей і функцій управління, забезпечує підготовку і проведення в життя управлінських рішень. Керівник закладу постійно приймає рішення, здійснює вольові пізнавальні операції аналізує, оцінює, контролює. Це сприяє створенню в соціальній організації особливого мікроклімату, який активно впли-

184 Діденко В.М. Менеджмент: Підручник - К.: Кондор, 2008.-с.64.

ває на свідомість, почуття, життєві орієнтації людини і формує певний тип поведінки і діяльності. Управлінська діяльність характеризується інтелектуальним змістом, оскільки завжди спрямована на вироблення, прийняття і практичну реалізацію управлінських рішень, які змінюють стан професійної діяльності співробітників, рівень використання управлінських ресурсів, а опосередковано, свідомість і поведінку людей¹⁸⁵.

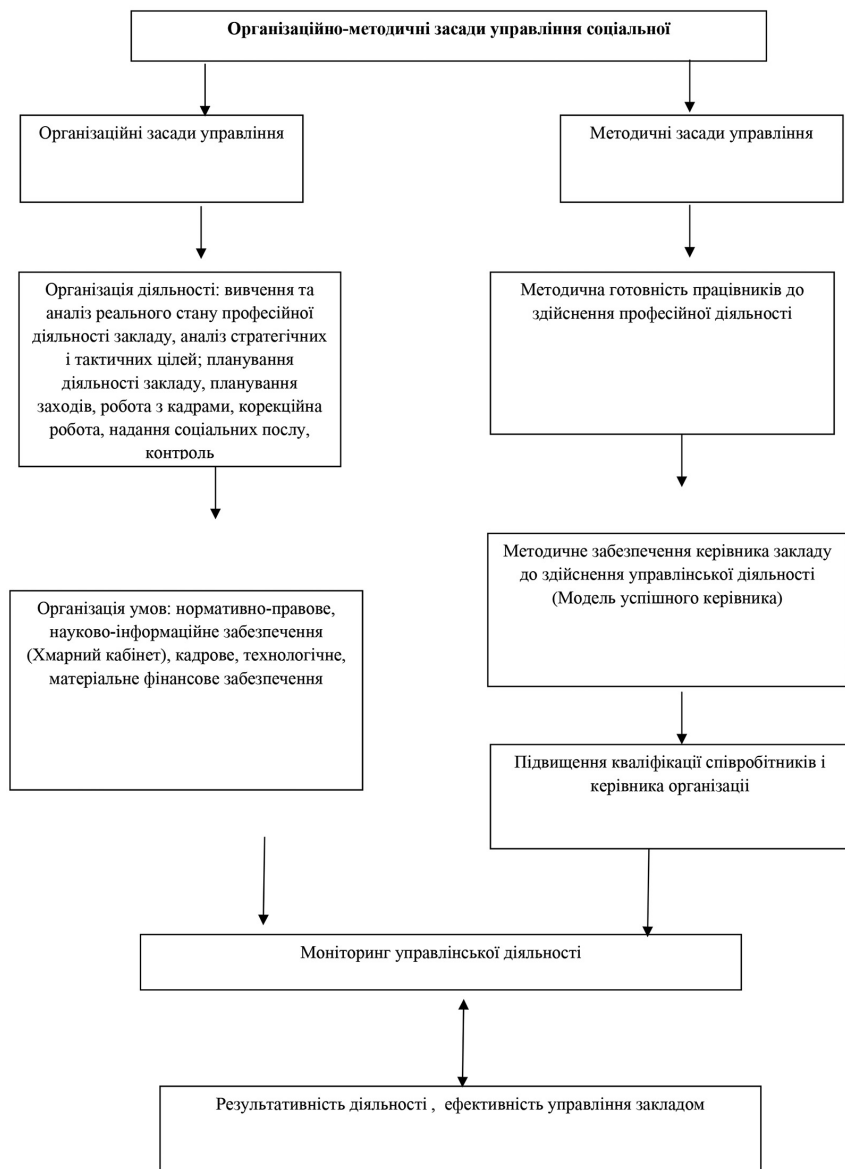
Система управлінських відносин, що складаються в діяльності організації, спирається на два соціально-психологічних феномени, які і можна назвати власне управлінням: цілеспрямований вплив на визначений об'єкт, і підпорядкування, сприйнятливість і схильність до цілеспрямованого впливу суб'єкта взаємодії. У залежності від індивідуальних рис різних людей, ними не однаково усвідомлюється саме почуття підпорядкування, з яких дослідники виділяють три типи: покірливе підпорядкування – працівник сприймає підпорядкування як вимушене та зовні нав'язане ставлення. Для нього характерне слабе розуміння мотивів підпорядкування та почуття обов'язку; байдуже підпорядкування – працівник цілком задоволений своїм положенням, тому що це звільняє його від прийняття відповідальних рішень, сповідується принцип нехай думає начальник; ініціативне підпорядкування – працівник усвідомлює необхідність підпорядкування, почуття обов'язку в нього переходити у звичку, але не заглухає ініціативу. В основі такого типу підпорядкування лежить критична оцінка керівника та визнання його авторитету. Однією з важливих умов успішного виконання завдань, які стоять перед організацією, є наявність певних особистісних і професійних якостей керівника, а також вибір оптимального стилю управління. Тому проблема виявлення необхідних управлінських якостей, які забезпечують ефективність спільної діяльності в організації є актуальною і потребує дослідження. В багатьох дослідженнях, присвячених даній проблемі встановлено, що в управлінській діяльності керівників різних рангів є ряд спільних характеристик, які дозволяють змодельовати основні якості керівника: інтелект, ініціатива і ділова активність, впевненість в собі, пов'язана з високою самооцінкою компетентності і високими рівнем зазіхань, так званий «фактор гелікоптера», або здатність підніматися над частковостями і сприймати ситуацію в більш широкому контексті. Таким чином, управлінська діяльність керівника соціального закладу, (особистісні якості і професійні компетенції), визначає ефективність ді-

185 Карамушка Л.М., Технологія формування управлінської команди освітньої організації: Навчально-методичний посібник / Л.М. Карамушка, Н.І. Клокар, О.А. Філь. Біла Церква: КОПОПК, 2008.с.18

альності соціального закладу і забезпечує цілеспрямовану та скоординовану діяльність керованого колективу задля вирішення поставлених перед ним завдань.

Наукове обґрунтування структурно-змістової моделі ефективного управління соціальною організацією

Розроблена структурно-змістова модель ефективного управління соціальної організації виглядає наступним чином:



Системооб'єднуючим компонентом моделі ефективного управління соціальним закладом є моніторинг ґрунтовності організаційних і методичних засад управління діяльністю. Моніторинг розглядається як метод спостереження, аналізу дієвості та ефективності управління. Це більш ширше поняття ніж контроль, воно включає в себе організацію постійного цілеспрямованого відслідковування інформації, контроль, оцінку і аналіз стану діяльності, змін, що відбуваються в організації, шляхом регулярного збору даних, аналізу організаційних і методичних засад з метою прогнозування розвитку закладу, ефективності управління нею.

Завданнями моніторингу організації в запропонованій нами моделі є : отримання даних для оцінки виконання розробленої політики, місії (стратегії розвитку організації), планування її роботи; виявлення ускладнень в діяльності закладу, порушень у взаємодії співробітників і керівництва; визначення проблемних ділянок у керівництві організації. Моніторинг, в розробленій нами моделі, має виконувати різні функції, зокрема: опис ситуації, констатація станів процесу ефективного управління; спостереження за тенденціями процесу ефективного управління; попередження про проблеми і загрози ефективному управлінню, оцінку організаційних і методичних засад управління; розподіл та ефективне виконання ресурсів.

В представленій нами структурно-змістовій моделі ефективного управління соціальної організації ми пропонуємо керівнику використовувати оцінку стратегічного напрямку життєдіяльності закладу (комплексу характеристик, які свідчать про рівень стабільності і ефективності управління і подальших перспектив) та мотиваційного компоненту (стратегічне планування, співставлення місії закладу з результатом діяльності, соціально-психологічний клімат, зростання ресурсів закладу, попередження конфліктів, механізми визначення пріоритетів, стиль керування та прийняття рішень. Ефективному моніторингу діяльності організації та оптимізації управління закладом сприятиме запропонована нами інновація – «Хмарний кабінет» (Електронний кабінет). Він дає можливість зберігати документи, організаційно-методичні матеріали закладу та використовувати їх у будь-який момент, та у будь-якому вигляді; надавати співробітникам і керівництву, в короткий термін, оперативну інформацію для прийняття управлінських рішень; результативно використовувати створені банки даних; вивчення діяльності співробітників різних відділів, заступників директора на відстані; організовувати роботу колективу на основі повної інформації про роботу всіх відділів закладу; постійно контролювати діяльність всіх відділів закладу,

її успішність, результативність, своєчасність, включаючи самоконтроль та взаємоконтроль; отримувати всебічний аналіз роботи закладу в будь який час. «Хмарний кабінет» – незмінний щоденний інструмент роботи адміністрації, ефективного стилю управління і прийняття рішень та каталізатора нових ідей в діяльності закладу.

Єдиних правил створення такого кабінету ми не знайшли в методичній літературі. Ці правила продиктовані в нашому випадку потребами закладу та новими тенденціями в роботі соціальних організацій. Створення інформаційно-комунікативного простору в будь якій організації передбачає застосування електронної пошти. Але сьогодні використання тільки цього інструменту для ефективного управління закладом недостатньо. Величезний потік інформації вимагає її оперативного вивчення, аналізу, застосування і прийняття рішень. Тому важливим є перехід організації на більш сучасний рівень використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в управлінні соціальною організацією – т так звані хмарні технології¹⁸⁶.

Організація «Хмарного кабінету» є вираженням нових підходів для підвищення ефективності управління. Він дозволяє зібрати і систематизувати документи закладу в одному місці, налагодити інформаційну взаємодію як в закладі, так і за його межами, сприятиме формуванню партнерських відносин між всіма співробітниками колективу, тим самим виконувати функцію соціалізації керівника закладу і підлеглих. «Хмарний кабінет» представляє собою платформу, на якій розміщуються хмарні посилання, які дають можливість мати повну картину про усі напрями діяльності закладу, отримувати оперативну відповідь на питання, які виникають. Кабінет складається з робочих столів керівника організації, заступників, інженера по охороні праці, юриста, головного бухгалтера, головного лікаря, спеціаліста з кадрової роботи. Структура кабінету повністю відповідає номенклатурі штату закладу.

Доступ до «Хмарного кабінету» обмежений. Його мають лише співробітники організації. Також в ньому визначені рівні доступу для роботи з матеріалами всіх відділів і керівництва: перегляд, редагування, коментування. Причому ці рівні доступу є різними. Наприклад, документи, які стосуються бухгалтерії, доступні для роботи тільки цього відділу і адміністрації, а інші відділи і співробітники мають обмеження. До «Хмарного кабінету» надається доступ департаменту праці та соціального захисту населення, заступнику керівника (до окремих сто-рінок-робочих столів) з можливістю контролювати і отримувати необхідну інформацію. Так, під час роботи атестаційної комісії будь якого

186 Федулова, Л. І Актуальні проблеми менеджменту в Україні: Моногр.- К.: Фенікс, 2005.с.3-8

рівня її члени матимуть доступ до електронного журналу «Картка професійної діяльності співробітника» та зможуть вивчати за ним досвід і результати діяльності працівника за період атестації. Хмарні технології забезпечують одночасну роботу одразу декількох осіб в одному місці, надаючи можливість одним брати участь у його створенні, редагуванні, а іншим тільки переглядати, використовувати дані для подальшої роботи. Інформація про результативність роботи організації фіксується в електронному журналі. Електронний кабінет має всі можливості для постійного оновлення інформації легкого користування всіма співробітниками, для вдосконалення форми роботи і в кінцевому рахунку, створює умови для ефективного управління.

Результативність роботи організації, як вже зазначалося, залежить від управлінського потенціалу керівника. Для забезпечення ефективного управління можливим є впровадження в роботу закладу модель успішного керівника, яка представлена в нашому дослідженні наступною схемою:



Потенціал внутрішнього середовища, який використовує успішний керівник для ефективного управління закладом, в даній моделі представляє: кадровий потенціал (ціннісно-орієтаційна зрілість, освітній рівень, рівень кваліфікації); «якісна» характеристика співробітників: навченість, ціннісне відношення до освіти, підвищення кваліфікації; матеріально-технічні, інформаційні фінансові ресурси.

До особистісних складових успішної управлінської діяльності керівника віднесено: ціннісні і смислові орієнтири особистості керівника: цінності – влада, свобода, незалежність, самореалізація, успіх, здоров'я; особисті цілі на: матеріальний успіх, досягнення визнання і поваги, виконання свого професійного обов'язку, реалізація творчого потенціалу і саморозвитку, мотивація на себе, задоволення потреб сім'ї або на колектив в організації; особистісні професійно-значимі якості (креативність, рефлексивність, емоційна стійкість, емпатія, динамізм, толерантність, соціальна сміливість); рівень управлінської компетентності, як інтегральної професійної якості керівника, сплав його досвіду, знань, умінь і навичок, показник як готовності до управлінської діяльності, так і здатності приймати обґрунтовані управлінські рішення.

Для ефективного управління соціальною організацією важливою є професійна (управлінська) компетентність керівника, яка розглядається, як складне багатоаспектне особистісне утворення, яке включає функціонально зв'язані між собою компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний, рефлексивний. Мотиваційний компонент в діяльності успішного керівника закладу включає – сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням управління (мотивація досягнень, потреби у самовираженні, в самоутвердженні і само актуалізації. Особистісний компонент в діяльності успішного керівника закладу включає сукупність важливих для управління особистісних якостей (відносини до інших, до себе прагнення якісно виконувати обов'язки, відповідальність за своє психічне і фізичне здоров'я, за виконання моральних вимог до професії. Рефлексивний компонент включає сукупність здібностей передбачити, оцінювати, обирати стратегію управління (вольові, емоційні якості: стресо стійкість, емоційна гнучкість, позитивний настрій, контактність і здатність до саморегуляції почуттів; почуття гумору, толерантність, спокійне відношення до можливих помилок підлеглих. Когнітивний компонент – сукупність знань, необхідних для ефективного управління діяльністю закладу: спеціальна компетентність (професійні знання, уміння, навички, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; особистісна компетентність (творче самовираження і саморозвиток, уміння протистояти професійній деформації особистості); індивідуальна компетентність (здатність до індивідуального самозбереження, уникнення професійного старіння). Операційний компонент в діяльності успішного керівника закладу включає сукупність умінь і навичок практичного вирішення завдань: знання в сфері проблем особистих відносин, уміння раціонально володіти особистими повноваженнями, лідерська позиція, демократичний

стиль керівництва; володіння знаннями, уміннями і навичками в сфері ділового спілкування.

Для ефективної управлінської діяльності важливим є: використання керівником методів стимулювання і мотивування підлеглих; здатність сформулювати стратегічну мету/ місію організації; уміння прогнозувати зміни і керувати ними; орієнтування на потреби і інтереси співробітників і клієнтів організації; уміння прогнозувати результати; весь час вдосконалюватись.



Висновки

Таким чином, головними ознаками моделі управління є: наявність загальної мети, функцій і завдань існування системи, структурованість, наявність складових, на яких будується та тримається дана система, ієрархічність, підпорядкованість між елементами системи, якісний взаємозв'язок і взаємовплив один на одного між всіма елементами системи, якісні зміни в будь-якому з них відображаються на якості функціонування всієї системи.

Література:

1. Діденко В.М. Менеджмент: Підручник - К.: Кондор, 2008. – с.435
2. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами освіти.- Київ : Піка центр, 2000,с.73-86
3. Філософський енциклопедичний словник: енциклопедія/ голов.ред.В.І.Шинкарук.-Київ: Абрис,2002.с.275
4. Даниленко Л.Теоретичні основи управління //Директор школи. – 2004. - №9 (297). с.10-13.
5. Хриков Е.Н. Теория и практика внутришкольного управления.- Луганск, 1997.с.98-99
6. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту / навч. посіб.- К.: Либідь, 2004.с.1267
7. Діденко В.М. Менеджмент: Підручник - К.: Кондор, 2008.-с.64
8. Карамушка Л.М. Технологія формування управлінської команди освітньої організації: Навчально-методичний посібник - Біла Церква: КОППОК, 2008.с.18
9. Федулова, Л. І Актуальні проблеми менеджменту в Україні: Моногр.- К.: Фенікс, 2005.с.3-8

СВІТЛАНА БОРИСЮК
ГАННА БОНДАРЕНКО

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

Підготовка майбутніх соціальних працівників до ефективної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі

Актуальність

В освітньому середовищі набуває в останні роки все більшої актуальності у зв'язку з тим, що реформується українське законодавство з питань інклюзії, реабілітації, працевлаштування осіб з інвалідністю, постійно трансформується соціальний досвід, реконструюється сфера надання соціальних послуг, розвиваються технології, форми, методи соціальної роботи, зростає рівень вимог суспільства до фахівців соціальної сфери.

Питання професійної компетентності привертають увагу сучасних зарубіжних вчених у сфері соціальної роботи (М.Доуела, А.Кадушіна, К.Майера, Дж.Раймонд, С.Шардлоу та ін). Вітчизняна педагогічна наука збагачена низкою фундаментальних досліджень, в яких розглядаються різноманітні аспекти підготовки майбутніх соціальних педагогів (С. Архипової, І. Бех, М. Галагузова, Н. Гарашкіна, Д. Проблема компетентності соціального працівника в роботі з особами з інвалідністю в інклюзивному Годлевської, А. Капської, О. Карпенка, Л. Коваль, Л. Міщик, І. Мигович, В. Поліщук, С. Харченко та ін.); фахівців із соціально-педагогічної роботи (В. Бочарова, Б. Вульфів, М. Гур'янова, І. Лавриненко, Л. Нагавкіна, В. Сидоров, О. Сорочинська та ін.). Дослідження вітчизняних науковців стосуються різних аспектів проблеми формування професійної компетентності соціального педагога і не дають чіткого уявлення про специфіку професійної компетентності соціального працівника з особами з інвалідністю, умови та чинники її формування.

Саме тому, компетентність майбутнього фахівця у вирішенні соціальних проблем та підтримки осіб з інвалідністю в інклюзивному освітньому середовищі становить один з основних напрямків професійного здійснення соціальної роботи. Тому сьогодні перед закладами вищої освіти України, які готують соціальних працівників, стоїть нелегке завдання – підготовка професійно компетентних спеціалістів, здатних надавати якісні соціальні послуги, ефективно взаємодіяти з особами з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього середовища. Це допоможе забезпечити рівні можливості для розвитку та подальшого становлення в цій професії, підвищувати рівень компетентності та зрілості майбутніх соціальних працівників.

Загальні аспекти інклюзивної освіти та навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах досліджено Л. Будяк, А. Колупаєвою, Л. Коргун, Н. Тепловою, Т. Соловйовою, І. Макаренко, С. Іноземцевою, Є. Ісаєвою, О. Василенко та ін. Дослідженню проблем освітнього середовища присвячено численні роботи вітчизняних і зарубіжних учених (Я. Корчак, В. Ясвін, Г. Ковальов та ін.). Питання створення, розвитку та оцінювання інклюзивного освітнього середовища в закладах середньої освіти розглянуто І. Бочковською, С. Гайдукевич, Г. Єфремовою, О. Козирєвою, М. Ковальновою, Н. Малофєєвим, О. Сакалюк та ін.

Мета полягає в аналізі особливостей підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи та ефективної взаємодії з особами з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього середовища, як важливого компоненту фахової підготовки у закладі вищої освіти.

Професійна компетентність соціального працівника

Поняття компетентність (лат. *competentia*, від *competo* - спільно досягаю) трактується як володіння знаннями, що надають людині можливість судити про що-небудь, обізнаність у певній сфері, авторитетність, повноправність тощо. Компетентний (лат. *competens, competentis* – здатний) – той, що знає, досвідчений у певній галузі діяльності; що має власну думку про певні явища, процеси з певних питань. Поняття компетентний – визначає того, хто має знання у конкретній сфері діяльності та має повноправні владні повноваження¹⁸⁷.

У нашому дослідженні важливо визначити компетентність як специфічну характеристику конкретної професійної діяльності суб'єкта,

187 Словник української мови: в 11 т. 1973. Т. 4. С. 250. [Електрон. ресурс]. Режим доступу : <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 05.11.2020) <http://sum.in.ua/s/kompetentnyj>.

що розглядалася в роботах багатьох вітчизняних вчених (А. Деркач, Ю. Жуков, В. Зимова, Е. Зеєр, А. Кох, Е. Кузьмін, Н. Кузьміна, Л. Петровська, О. Поліщук, П. Растянников, І. Семенов, А. Ситников, Ю. Татур, А. Хуторський, Е. Яблокова та ін.), які визначають компетентність як:

- поєднання психологічних якостей, психологічного стану, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, оволодіння людиною здатністю й умінням виконувати певні функції;
- досконале знання своєї справи, виконуваної практичної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів для виконання намічених цілей;
- здатність окремої особистості або громадського органу правильно оцінити ситуацію і прийняти у зв'язку з цим відповідне рішення, що дозволяє досягти практичного чи іншого результату. Компетентність – не вроджена якість людини, вона розвивається і поглиблюється в результаті її роботи над собою, її освіти і самобутності;
- рівень умінь особистості, що відображає ступінь відповідності певної компетенції і дозволяє діяти конструктивно в мінливих соціальних умовах.

Як бачимо, трактування поняття компетентності досить широке. Та попри все різноманіття поглядів, наголошується, що це уміння застосовувати в реальних ситуаціях набуті знання, навички, тощо. Ми спираємося на те, що компетентність - це набуті інтегративні утворення особистості, що об'єднують знання, уміння, навички, досвід і особистісні людські якості.

Професійна компетентність соціального працівника в роботі з особами з інвалідністю полягає у знаннях геронтології та психології, особливостей віку, обліку, приналежності клієнтів до тієї або іншої соціальної групи, визначення потреб, інтересів, захоплень, світогляду, знайомство з найближчим оточенням, житлово-побутовими, матеріальними умовами, способом життя клієнтів, допомозі людям підвищувати здатність вирішувати самостійно проблеми, створюючи необхідні для цього ресурси, забезпечуючи взаємодію між людьми, або між людиною та її оточенням, підвищуючи відповідальність організацій за людину з інвалідністю, створюючи рівні можливості для доступу до інфраструктури, освіти, культурного та громадського життя. А також, важливим завданням для соціального працівника є навчання дітей з інвалідністю та їх батьків вмінням і навичкам незалежного життя. Це дає можливість вибрати фахівцю оптимальні тех-

нології, форми, методи соціальної допомоги, професійно визначити проблеми та шляхи їх рішення.

За словами дослідниці С. Толстоухової, соціальна робота з особами з інвалідністю передбачає «широкий комплекс професійної соціально-педагогічної діяльності, що полягає у виявленні, визначенні та вирішенні проблем особи з інвалідністю з метою реалізації та захисту її прав на повноцінний розвиток, індивідуально-зорієнтованій допомозі і співробітництві в її життєвому самовизначенні». Основною метою роботи соціального працівника з особами з інвалідністю є забезпечення їх емоційного, соціального, фізичного та інтелектуального розвитку, а також максимальне розкриття їх життєвого потенціалу¹⁸⁸.

Ми погоджуємося із думкою Т. Бондар, що інклюзивне середовище – це сукупність умов, що забезпечують рівний доступ особам з інвалідністю до якісної інклюзивної освіти в інклюзивному закладі освіти незалежно від їх психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу, раси, місця проживання і виховання, та як сукупність учасників навчально-виховного процесу пов'язаних спільністю умов у яких відбувається їхня діяльність¹⁸⁹. Завдання інклюзивного освітнього середовища – не лише «забезпечення високоякісної освіти для усіх дітей, а й сприяння усуненню дискримінаційних установок і настроїв, створення сприятливої атмосфери у громадах та розвиток інклюзивного суспільства, зміна перспектив соціального об'єднання»¹⁹⁰.

Інклюзивне освітнє середовище

Інклюзивне освітнє середовище – це система різнопланових соціальних контактів і конструктивної співпраці учасників навчально-виховного процесу з динамічним розвитком його компонентів для забезпечення якісної освіти та соціалізації дітей і молоді з інвалідністю (Г. Задіранова); середовище, де всі учні, незалежно від своїх освітніх потреб, здатні вчитися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загального співтовариства (І. Калініченко); середовище, в якому діти можуть взаємодіяти, спілкуватися

188 Толстоухова С. В., Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю. Київ: УДЦССМ, 2000. 184 с.

189 Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. Електронний ресурс. – URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar_t.i._developing_the_inclusive_setting_in_higher_education_institutions_in_ukraine.pdf.

190 Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

і розвиватися відповідно до своїх можливостей (Т. Єжова) і т. ін. Поняття «інклюзивне освітнє середовище» характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, сукупністю ресурсів (засобів, внутрішніх і зовнішніх умов) життєдіяльності в загально-освітніх закладах і спрямованістю на індивідуальні освітні стратегії учнів.

Застосування середовищного підходу в навчанні дітей з особливими освітніми потребами дозволило дослідникам сформулювати низку вимог, що забезпечують специфіку організації та реалізації цього процесу:

- 1) у більшості випадків проблему варто шукати не в дитині, а в середовищі, що її оточує (на рівні сім'ї, класу, школи і т. ін.), тобто її обмеження зумовлені середовищем;
- 2) якщо у дитини є особливі освітні потреби, то вона включається в освітнє середовище на своїх власних умовах (не дитина пристосовується до середовища, а середовище до дитини);
- 3) визначення цих умов забезпечується за рахунок виявлення перешкод, що обмежують життєдіяльність дитини на всіх рівнях (знаходити і пізнавати предмети, оцінювати величини і відстані, здійснювати просторове орієнтування, запам'ятовувати послідовність дій, працювати в певному темпі, встановлювати та підтримувати контакти, планувати свою діяльність тощо);
- 4) профілактика, усунення або послаблення перешкод може здійснюватися за рахунок певних перетворень в освітньому середовищі¹⁹¹.

Інклюзивна компетентність майбутніх соціальних працівників

Розглянемо інклюзивну компетентність майбутніх соціальних працівників, яка належить до рівня спеціальних професійних компетентностей і являє собою інтегративне особистісне поняття, що визначає здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання з урахуванням різних порушень здоров'я та потреб у соціальних послугах для дітей і молоді з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього закладу.

191 Управління педагогічними інноваціями в інклюзивній освіті : [навч. посіб.] за заг. наук. ред. С. К. Хаджирадевої. К. : Освіта України, 2014. 244 с.

Вчена І. Хафизуліна розглядає інклюзивну компетентність як складову частину більш широкого поняття – професійної компетентності та виділяє в структурі інклюзивної компетентності ключові змістовні і ключові функціональні компетентності, як усвідомлену, закріплену суб'єктивним досвідом систему знань, умінь і навиків, які використовуються в процесі діяльності при вирішенні різних професійних завдань. Особистісну сутність ключових компетентностей автор розглядає як системоутворюючий компонент, що визначає і інтегрує всі інші складові компетентності (знання, вміння, досвід). Зокрема, в структуру інклюзивної компетентності майбутніх учителів інтегрованих загальноосвітніх закладів автор відносить ключові змістовні компетентності: мотиваційну, когнітивну, рефлексивну і операційну. Ключові змістовні компоненти, які входять до складу інклюзивної компетентності, трактуються як здатність усвідомлення змісту професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. В свою чергу, ключові операційні компетентності, на думку автора, характеризують функціональну сферу інклюзивної компетентності і визначаються як здатність сприяти виконанню певних професійних завдань у навчально-виховному процесі (діагностичних, прогностичних, конструктивних, організаційних, комунікативних, технологічних, корекційних, дослідницьких). При цьому ключові змістовні компетентності приймаються за основу для кожної операційної компетентності¹⁹².

У нашому дослідженні важливо розглянути інклюзивну компетентність як спеціальну професійну компетентність, що розвиває здатність у соціального працівника ефективно здійснювати свою діяльність в умовах інклюзивного освітнього закладу з урахуванням різних рівнів соціального розвитку учнів з особливими освітніми потребами, забезпечуючи їх включення в освітнє середовище та створення умов для розвитку і саморозвитку. Розкриємо специфіку конкретних професійних компетентностей, що входять до структури інклюзивної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти.

192 Хафизулина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13 00 08. Астрахань, 2008.

Таб. 1

Структура інклюзивної компетентності соціального працівника

Мотиваційний компонент	Когнітивний компонент	Рефлексивний компонент	Операційний компонент
визначає спрямованість, систему мотивів, потреб, цінностей особистості соціального працівника, виступає детермінантою професійної компетентності і фактором її успішного формування. Рівень сформованості мотиваційної компетентності здійснює вплив на розвиток інших компонентів професійної компетентності.	забезпечує цілісність уявлень про соціально-педагогічну діяльність, активізує пізнавальну роботу особи, сприяє розвитку й збагаченню когнітивного досвіду і визначається як здатність сприймати, переробляти в свідомості, зберігати в пам'яті та відтворювати в потрібний момент інформацію для вирішення тих чи інших теоретичних і практичних завдань	проявляється в здатності до усвідомлення основ своєї діяльності, в ході якої здійснюється оцінка і переоцінка своїх здібностей, особистісних досягнень, свідомий контроль результатів своїх професійних дій, аналіз реальних ситуацій.	включає в себе операційні ключові компетентності – здатність виконувати конкретні професійні завдання соціально-педагогічної діяльності, які являють собою засвоєні способи і досвід успішного сприяння процесу інклюзії дітей та молоді з особливими освітніми потребами в соціум загальноосвітнього закладу, вирішення соціально-педагогічних ситуацій, що виникають, прийомів самостійного і мобільного розв'язання професійних завдань, здійснення пошуково-дослідницької діяльності.

Отже, з точки зору компетентнісного підходу, метою і результатом підготовки спеціаліста є формування ключових компетентностей різного рівня, які в подальшому проявляються в професійній діяльності як компетентність, тобто, фахівець, який володіє набором ключових компетентностей (професійних, особистісних та ін.), є компетентним у певній сфері професійної діяльності; різні сфери соціальної роботи охоплюють широкий набір соціальних феноменів і видів діяльності, кожний з яких вимагає своїх знань та вмінь. Водночас соціальному пра-

цівнику в умовах інклюзивно освітнього середовища необхідно мати і об'єктивні риси, що поєднуються із знаннями й уміннями для ефективної взаємодії з особами з інвалідністю – емпатійність і чуйність помічати зміни в психічній діяльності, загальному стані та поведінці та адекватно на них реагувати, мати терпіння і наполегливість у досягненні поставленої мети, бути гуманним, милосердним, тактовним, справедливим, послідовним і організованим.

Як показує практичний досвід роботи волонтерської групи «Час для нас», яка діє при кафедрі соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя, з особами з інвалідністю, волонтерська робота має найкращі можливості для розвитку професійних компетентностей у майбутніх соціальних працівників для їх роботи в інклюзивно освітньому середовищі. Це і проведення занять, майстер-класів, акцій, концертів, заходів, змагань, занять у Ніжинському будинку-інтернаті Чернігівської області з особами з інвалідністю молодіжного відділення, самообслуговування, дозвілля, навчання, спілкування і включеності у різні соціальні проекти міста. Співпраця з Громадською організацією «Сила матері» м. Носівка Чернігівської області, які об'єднують сімей, що мають дітей або дорослих з інвалідністю, Інклюзивно-ресурсним центром м. Ніжин, Центром комплексної реабілітації «Віра» м. Ніжин дають можливість сформувати толерантні взаємовідносини та ефективну взаємодію з особами з інвалідністю в інклюзивно освітньому середовищі. Така взаємодія та співпраця відбувається на заняттях з предметів починаючи з першого курсу під час вивчення дисциплін (лекцій, семінарських, практичних, лабораторних занять) «Вступ до спеціальності», «Теорія соціальної роботи», «Ведення професійних документів», «Менеджмент соціальної роботи», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Рекламні та інформаційні технології у соціальній роботі», «Основи соціально-правового захисту особистості», «Система організації соціальних служб», «Технології соціальної роботи» та ін., які знайомлять студентів з майбутньою професійною діяльністю, шляхами досягнення професійного вдосконалення, отримання теоретичних знань на базі основного понятійно-термінологічного апарату, й відіграють важливу роль і у формуванні міцного професійного фундаменту.

Висновки

Здійснений аналіз основних теоретичних підходів до підготовки фахівців соціальної роботи з особами з інвалідністю в інклюзивному освітньому середовищі дозволив визначити, що професійна компетентність

є основною характеристикою соціального працівника. Соціальний працівник обов'язково повинен володіти законодавчою базою, домагатися зміни суспільної думки по відношенню до людей з особливими освітніми потребами, професійними знаннями, що мають міждисциплінарний характер, базовими та спеціальними вміннями, а також відповідними особистісними якостями для ефективної взаємодії з особами з інвалідністю. Варто зазначити, що найефективнішим механізмом реалізації державної політики по відношенню до осіб з інвалідністю є державні та регіональні програми, які покликані забезпечити необхідні умови для індивідуального інклюзивного розвитку та реалізації всіх наявних можливостей. Основними тенденціями у формуванні професійно компетентних соціальних працівників з особами з інвалідністю є інтеграція знань з різних наукових та навчальних дисциплін та поєднання теоретичного та практичного компонентів у їх професійній підготовці.

Література:

1. Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. Електронний ресурс. URL: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar_t.i._developing_the_inclusive_setting_in_higher_education_institutions_in_ukraine.pdf.
2. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
3. Словник української мови: в 11 т. 1973. Т. 4. С. 250. [Електрон. ресурс]. Режим доступу : <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 05.11.2020) <http://sum.in.ua/s/kompetentnyj>.
4. Толстоухова С. В. Соціальна реабілітація молоді з обмеженою дієздатністю. Київ: УДЦССМ, 2000. 184 с.
5. Управління педагогічними інноваціями в інклюзивній освіті : [навч. посіб.] за заг. наук. ред. С. К. Хаджирадевої. К. : Освіта України, 2014. 244 с.
6. Хафизулина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13 00 08. Астрахань, 2008.

ЄВГЕНІЯ ЛИПОВЕЦЬКА

*Ніжинське училище культури і мистецтв ім. М. Заньковецької, м. Ніжин,
(Україна)*

Мистецька компетентність керівника гуртка декоративно-прикладного мистецтва як інтегративний конструкт

Актуальність

Однією з важливих складових системи освіти України, яка покликана задовольнити різноманітні потреби особистості у творчій самореалізації, забезпечити її інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток є позашкільна освіта. Ефективний процес навчання й виховання підростаючого покоління здатний забезпечити компетентний фахівець, який спроможний професійно реалізувати свої художньо-творчі й мистецько-педагогічні здібності в педагогічній діяльності і має високий рівень сформованості мистецької компетентності. Зважаючи на те, що декоративно-прикладне мистецтво посідає особливе місце у вихованні підростаючого покоління, українські педагоги (Е. Антонович, А. Гурська, О. Гулей, О. Опалюк, М. Станкевич, Р. Чугай-Захарчук та ін.) акцентували увагу на його навчально-виховному потенціалі.

У контексті нашого дослідження будемо користуватися визначенням сутності поняття «мистецька компетентність», запропоноване М. Мороз. Дослідниця тлумачить даний феномен як «здатність особистості застосовувати в житті та професійній діяльності систему власних поглядів, переконань та цінностей, оснований на знаннях і вміннях у сфері різних видів мистецтва, а також, опираючись на набутий у галузі мистецтва досвід, творчо розв'язувати конкретні навчально-виховні завдання в процесі власної педагогічної діяльності, гнучко адаптуючись до змін і вимог часу, досягаючи при цьому якісних результатів у навчанні мистецтву, вихованні та розвитку учнів»¹⁹³.

193 Мороз М. О., Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2014. 21,с. С.8.

Наукові підходи до виділення компонентів мистецької (художньої) компетентності

Над проблемою визначення оптимального переліку структурних компонентів мистецької (художньої) компетентності останнім часом працює небагато науковців і педагогів.

Зокрема, у структурі мистецтвознавчої компетентності майбутнього вчителя музики початкової школи Л. Гаврілова та В. Орехова виділяють наступні компоненти: когнітивний – передбачає володіння вчителем широким спектром мистецьких знань у їх відношенні до дійсності, розуміння сутності, походження, особливостей та видової специфіки мистецтва); аналітико-діяльнісний включає систему професійних-аналітичних дій; мотиваційний характеризується вмотивованістю особистості у мистецькій діяльності, здатністю оцінювати явища мистецтва, сформованістю естетичного смаку та ціннісних орієнтацій; рефлексивно-оцінний виявляється в здатності та прагненні до самоаналізу й самовдосконалення¹⁹⁴.

Т. Дікова, визначаючи художньо-технологічну компетентність вчителя технології профільного навчання як інтегративну якість особистості, у її структурі виділяє когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-особистісний та творчий компоненти. *Когнітивний* компонент передбачає наявність професійних знань обраної області художньо-технологічного профілю підготовки й системи інтелектуально-емоційних умінь, що сприяють неперервному збагаченню й оновленню цих знань і вмінь.

До *діяльнісного компоненту* вчена відносить сукупність інтегрованих знань і вмінь за кількома видами художньо-мистецької діяльності відповідно до обраних навчальних модулів художньо-технологічного профілю навчання, а також – комунікативні, конструктивні уміння вчителя.

Мотиваційно-особистісний компонент включає професійну мотивацію, здібності й готовність до саморозвитку в галузі художньо-технологічного профілю підготовки.

Творчий компонент виявляється в здатності і готовності до інтенсивної дослідницької та художньо-мистецької діяльності, сформованості інноваційного креативного мислення в цій сфері діяльності¹⁹⁵.

Т. Марфутенко на основі системного підходу розробила і науково обґрунтувала структуру творчої компетентності студентів педагогічних вишів, що складається з мотиваційно-ціннісного, пізнавально-оцінно-

194 Гаврілова Л., Орехова В., Структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів музики початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017, № 5 (69). URL: https://pedscience.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2017/11/517ilovepdf_com-230-240.pdf.

195 Дікова Т. В., Формирование художественно-технологической компетентности будущих учителей технологии профильного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2011. 23 с., С. 13.

го, емоційно-творчого та рефлексивно-діяльнісного компонентів. *Мотиваційно-ціннісний* компонент забезпечує усвідомлення ролі творчості в професійній діяльності педагога, сприяє формуванню натхненності творчим пошуком, ініціативності у подоланні стереотипів. До *пізнавально-оцінного* компоненту Т. Марфутенко включає низку умінь: уміня освоювати оточуючий світ, відшуковувати причини явищ, позначати своє бачення проблеми. *Емоційно-творчий* компонент дослідниця пов'язує із захопленістю творчістю, емоційним підйомом, генеруванням ідей, прогностичністю. *Рефлексивно-діяльнісний* передбачає сформованість уміня поставити мету, організувати діяльність свою та діяльність інших для досягнення цієї мети; рефлексію¹⁹⁶.

Творчу компетентність художника-дизайнера Н. Комашко презентує *психоенергетичним* (єдність і взаємозалежність функціонування генетично успадкованих і цілеспрямовано формованих композиційних здібностей), *мотиваційним* (формування творчого ставлення до різних видів діяльності, стимулювання потреби в творчості), *когнітивним* (ступінь усвідомлення й розуміння інформації, яка визначає та формулює подальші завдання, кількість і якість знань принципів, способів і засобів формотворення) та *діяльнісним* (здатність аналізувати й оцінювати композиційні якості, уміня технічно узгодити й вибрати найкращий варіант задуманої композиції) компонентами¹⁹⁷.

У своїх дослідженнях структури художньо-творчої компетентності вчителя образотворчого мистецтва О. Семенова виділяє мотиваційно-ціннісний (наявність мотивації до навчально-творчої діяльності, а також ціннісних орієнтацій), світоглядно-когнітивний (знання теорії образотворчого мистецтва, розвинені уява, фантазія, креативність; наявність образотворчих здібностей), діялісно-рефлексивний (уміння аналізувати форму, розміщення, світлотіньові відношення, образне відтворення оточуючої дійсності, використання законів перспективного зображення та художніх матеріалів) компоненти¹⁹⁸.

У своєму дослідженні М. Мороз схиляється до розуміння компетентності як складного інтегративного утворення, що становить поєднання трьох компонентів:

196 Марфутенко Т. А., Формирование творческой компетентности студентов педагогических вузов средствами эвристических заданий по информатике : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2013. 20 с. С.5.

197 Комашко Н. В., Формування творчої компетентності майбутніх дизайнерів у процесі вивчення комп'ютерної графіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2011. 20 с. С.7.

198 Семенова О. В., Теоретичне обґрунтування структури критеріїв і показників художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2015. Вип. 1-2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/артов_2015_1-2_6.

- *ціннісно-орієнтаційного*, який визначає ціннісні орієнтири студентів (майбутніх учителів музики); здатність орієнтуватися в мистецтві, розуміти його призначення; готовність до професійного самовдосконалення;
- *когнітивно-інтегративний*, що характеризує володіння знаннями в галузі мистецтва; усвідомлення інтегративних властивостей формотворення різних видів мистецтва; комплексне використання знань та вмінь з різних сфер мистецтва;
- *креативно-діяльнісний*, який визначає прояв характерних рис та досвіду особистості у процесі творчої діяльності; комбінування знань у нових ситуаціях; об'єктивне оцінювання власних досягнень; уміння спрогнозувати та скоригувати подальшу власну діяльність¹⁹⁹.

У структурі професійної компетентності майбутнього бакалавра з дизайну інтер'єру С. Чирчик диференціює проектно-конструктивний (поєднує проектний та конструктивний види діяльності), технологічний (поєднує технологічний та організаційно-управлінський види діяльності), змістово-процесуальний (поєднує художньо-графічний та технічний види діяльності) та особистісно-корекційний (поєднує контролюючий та дослідно-експериментальний види діяльності) компоненти²⁰⁰.

А. Ткаченко, вирішуючи проблему формування дизайнерської компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва, до її структури відносить: художньо-конструкторський (знання теоретичних основ образотворчого мистецтва, правил і послідовності розроблення проектів; володіння закономірностями зображення й технологічних прийомів під час створення ескізів, методами художнього конструювання), перцептивний (сукупність знань і вмінь, що забезпечують адекватність пізнання іншої людини (групи людей), творчо-діяльнісний (здатність майбутнього фахівця змінюватися залежно від ситуації, зі збереженням певного ядра, яке представляє цілісний світогляд і систему ціннісних орієнтацій) компоненти²⁰¹.

Нам імпонує підхід до структурування художньо-естетичної компетентності О. Марущак, яка, враховуючи розробки провідних науковців, у своєму дослідженні виділяє наступні компоненти: когнітивний, моти-

199 Мороз М. О., Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2014. 21 с.

200 Чирчик С. В., Теоретичні і методичні основи формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну інтер'єру: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир. 2017. 44 с. С.17.

201 Ткаченко А. В., Формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Одеса. 2019. 22 с. С.7.

ваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, комунікативний та естетичний.

Когнітивний компонент охоплює знання про історію, закони, принципи та технології декоративно-ужиткового мистецтва, систему знань про інші види мистецтва, які узагальнюють і синтезують найсуттєвіші та найзначніші проблеми людського життя; передбачає сприйняття декоративного мистецтва як суспільного явища і системи, що постійно розвивається; усвідомлення зв'язку декоративно-ужиткового мистецтва з мисленням, культурою і суспільним розвитком народу.

Мотиваційно-ціннісний компонент визначається наявністю мотивів, цілей, потреб у професійному навчанні, самовихованні, саморозвитку; наявністю інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу людини в знаннях, оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності. Даний компонент потребує також сформованості ціннісних установок, що актуалізують необхідність формування художньо-естетичної компетентності засобами декоративно-ужиткового мистецтва та стимулюють художньо-творчий вияв особистості в професійній діяльності, забезпечують розуміння декоративно-ужиткового мистецтва у контексті культурного розвитку суспільства.

Діяльнісно-практичний компонент характеризується здатністю особистості пізнавати та зберігати народні традиції свого етносу, а також діяльнісно-практичні реалії їх відтворення і творчої передачі на основі набутих знань та умінь. Даний компонент передбачає також використання наявних професійних знань, умінь і навичок для реалізації завдань професійної діяльності.

Рефлексивний компонент полягає в здатності особистості до самооцінки ставлення до мистецьких традицій свого та інших етносів; сформованості умінь аналізувати хід і результати власної практичної (професійно-творчої, науково-дослідної, художньо-естетичної) діяльності, об'єктивно оцінювати себе, свій рівень мистецької майстерності.

Значущість *комунікативного* компоненту для формування художньо-естетичної компетентності полягає в здатності особистості до самоспілкування у пізнанні традицій декоративно-ужиткового мистецтва та до мистецького діалогу з представниками свого та інших етносів на засадах толерантності, взаєморозуміння, взаємоповаги у процесі пізнання народних традицій.

Естетичний компонент як інтегратор решти компонентів у процесі освоєння традицій декоративно-ужиткового мистецтва полягає в тому,

що естетична потреба, вимагаючи задоволення, створює установку на пошук особистісних шляхів її реалізації²⁰².

Досить цікавий підхід до структурування професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу запропонувала Л. Саприкіна. Вчена виокремила чотири компоненти:

- *професійно-змістовий* – передбачає наявність знань у царині дизайнерського мистецтва, що забезпечують усвідомлення майбутнім дизайнером одягу основ сучасного мистецького процесу та змісту професійної діяльності;
- *операційно-технологічний* – характеризується наявністю умінь (уміння проводити передпроектний аналіз; застосовувати основні технічні та технологічні прийоми роботи з матеріалами у дизайн-проектуванні; уміння здійснювати конструювання та моделювання швацьких виробів; уміння створювати виріб з урахуванням технологічної послідовності; уміння розв'язувати завдання виробничого характеру на підставі сучасних методів дизайнерського проектування) і навичок (планування і реалізації проектної діяльності; проектування і виконання авторських виробів; моделювання та конструювання швацьких виробів; використання промислового обладнання) декоративних методів зображення;
- *особистісно-психологічний* – включає в себе систему індивідуальних ціннісних орієнтацій і якостей особистості, що передбачає уміння мобілізувати свій професійний потенціал, виражається в ціннісному ставленні до професії;
- *рефлексивно-оцінювальний* включає в себе сформованість навичок самооцінювання (усвідомлення власних здібностей, можливостей, якостей); рефлексії (вміння свідомо контролювати результати своєї професійної діяльності та рівень власного розвитку, використовуючи спеціальні знання; корекцію власних дій і поведінки)²⁰³.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу праці Н. Кривошея, які презентують мистецтвознавчу компетентність майбутніх музичних керівників дошкільних навчальних закладів як інтегративне явище. Зокрема, в структурі досліджуваного феномена ви-

202 Марущак О.В. Формування художньо-естетичної компетентності засобами декоративно-ужиткового мистецтва: зміст і структура феномену. URL:http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/4362/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_Zuzyak_Marushchak.pdf?sequence=1&isAllowed=y

203 Саприкіна Л. В., Зміст професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу. URL: [Downloads/Sitimn_2012_32_88%20\(1\).pdf](Downloads/Sitimn_2012_32_88%20(1).pdf)

діляються наступні компоненти: *емоційно-чуттєвий* (виявляється в розвиненості художніх емоцій і почуттів, готовності до співчуття та мистецького переживання); *когнітивний (інтелектуальний)* (художньо-естетичний світогляд, що відображає систему поглядів людини на мистецтво, оточення, на самого себе з погляду естетичного сприйняття; розвиненість мистецтвознавчої логосфери, яка характеризується вмінням висловити та обґрунтувати естетичні судження, розумінням основних загальнокультурних понять та термінів мистецтва; оволодіння образною мовою мистецтва; здатність до аналізу та до надання оцінки об'єктам мистецтва й дійсності); *творчо-діяльнісний* (самостійність особистості в процесі вивчення мистецтва й у практичній діяльності; наявність мотивації до творчості та відчуття естетичної насолоди від цього; здатність до самоаналізу, саморозвитку); *інформаційно-комунікаційний* (здатність до засвоєння мистецьких знань і розв'язання художньо-естетичних завдань у навчальній та професійній діяльності за допомогою комп'ютера; здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства)²⁰⁴.

Висновки

Отже, мистецька компетентність керівників гуртків декоративно-прикладного мистецтва є складним динамічним утворенням, формування якої розпочинається ще у процесі навчальної діяльності у закладах вищої освіти і триває впродовж усієї професійної діяльності фахівця. Для комплексного формування виокремлених структурних компонентів необхідне визначення та реалізація адекватних педагогічних умов, що буде предметом наших подальших наукових досліджень.

Література:

1. Гаврілова Л., Орехова В., Структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх учителів музики початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 5 (69). URL: https://pedscience.sspu.sumy.ua/wp-content/uploads/2017/11/517ilovepdf_com-230-240.pdf
 2. Дикова Т. В., Формирование художественно-технологической компетентности будущих учителей технологии профильного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2011. 23 с.
- 204 Кривошея Н., Зміст та структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх музичних керівників дошкільних навчальних закладів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : зб. наук. праць. «Донбаський державний педагогічний університет» Вип. 4. Слов'янськ, 2016. С. 59-69.
URL: http://pptma.dn.ua/files/2016/4/6.%20Kryvosheia_S.59-69.pdf.

3. Комашко Н. В., Формування творчої компетентності майбутніх дизайнерів у процесі вивчення комп'ютерної графіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2011. 20 с.
4. Кривошея Н., Зміст та структура мистецтвознавчої компетентності майбутніх музичних керівників дошкільних навчальних закладів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : зб. наук. праць. «Донбаський державний педагогічний університет» Вип. 4. Слов'янськ, 2016. С. 59-69. URL: http://pptma.dn.ua/files/2016/4/6.%20Kryvosheia_S.59-69.pdf
5. Марущак О.В. Формування художньо-естетичної компетентності засобами декоративно-ужиткового мистецтва: зміст і структура феномену. URL: http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/4362/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_Zuzyak_Marushchak.pdf?sequence=1&isAllowed=y
6. Марфутенко Т. А., Формирование творческой компетентности студентов педагогических вузов средствами эвристических заданий по информатике : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ставрополь, 2013. 20 с.
7. Мороз М. О., Формування мистецької компетентності майбутніх учителів музики в процесі поліхудожньої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2014. 21 с.
8. Саприкіна Л. В., Зміст професійної компетентності майбутніх дизайнерів одягу. URL: [Downloads/Sitimn_2012_32_88%20\(1\).pdf](Downloads/Sitimn_2012_32_88%20(1).pdf)
9. Семенова О. В., Теоретичне обґрунтування структури критеріїв і показників художньо-творчої компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Актуальні питання мистецької освіти та виховання. 2015. Вип. 1-2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/artmov_2015_1-2_6.
10. Ткаченко А. В. Формування дизайнерської компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у фаховій підготовці: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2019. 22 с.
11. Чирчик С. В. Теоретичні і методичні основи формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів з дизайну інтер'єру: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир. 2017. 44 с.

ЖАННА ВОЛОДЧЕНКО

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

ІГОР КОНДРАТЬЄВ

Національна академія внутрішніх справ України

Управлінський потенціал керівника закладу позашкільної освіти

Актуальність

Ефективність управління закладом позашкільної освіти в першу чергу залежить від особистості керівника, від того управлінського потенціалу, яким він володіє, від його лідерських здібностей, стилю керівництва і прийняття рішень. В літературі, поняття потенціал розглядається як приховані можливості, резерви у досягненні мети, як внутрішня спрямованість особистості, яка надає її життєдіяльності вищого сенсу та цінності; як здатність людини, що ґрунтується на певних компетенціях, баченні причин, наслідків подій, що відбуваються, уміння впливати на їхній розвиток і розробляти стратегію і тактичну взаємодію зі співробітниками, партнерами і суперниками в умовах постійно виникаючих проблемних ситуацій²⁰⁵.

Головний напрямок діяльності керівника закладу полягає у пошуку шляхів ефективного управління, які забезпечують конкурентоспроможність закладу, результативність його діяльності при збереженні і постійному дотриманні філософії його існування, стратегічного напрямку розвитку, взаємовідносин, взаєморозуміння, демократичного стилю управління і прийняття рішень. І тут найважливішу роль відіграє фактор оновлення, тобто здатність управління до швидкого реагування на інновації, зміни, пристосування стратегії закладу до зовнішнього середовища, до потреб і інтересів зацікавлених сторін.

Весь цей комплекс передумов ефективної діяльності закладу повинен забезпечувати керівник, перебуваючи у пошуку нових, відкритих,

205 Третьяченко В.В., Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка.-К.:Стилос.2007.с.53.

дієвих моделей управління, які дають можливість оперативно отримувати відомості про стан роботи закладу, аналізувати отриману інформацію, прогнозувати перспективи його розвитку, реалізувати завдання, які визначає місія закладу, досягати високих результатів діяльності. Діяльність керівника, в першу чергу, спрямована на виконання адміністративних функцій та вироблення політики ефективного управління закладом (вироблення місії, стратегічне планування, стиль прийняття рішень, керівництва персоналом); на забезпечення нормального функціонування та розвитку організації як важливого інструменту здійснення професійної діяльності; на реалізацію політики ефективного управління через ресурсне забезпечення, внутрішній контроль, стимулювання і мотивацію працівників, через якісне надання послуг, яких потребують споживачі.

Ефективне функціонування закладу позашкільної освіти залежить від принципів, покладених в основу управлінської діяльності керівника: єдність напрямку – прийняття і виконання місії і завдань професійної діяльності; розподіл праці або спеціалізація (метою розподілу є виконання роботи, більшої по об'єму і кращою за якістю); повноваження і відповідальність (повноваження як право віддавати накази, відповідальність як сукупний їх елемент), дисципліна, як повага до досягнутих угод між закладом і працівниками; єдиноначальність – працівник має виконувати накази тільки однієї людини; стимулювання персоналу (стимули як рушійна сила і причина активності, джерело людської енергії) через систему життєвих гарантій за результатами їх дій, у відповідності з поставленою метою – керівник ефективно управляє процесом і поведінкою співробітників; підлеглість особистих інтересів загальним; централізація – стиль керівництва і прийняття управлінських рішень; скалярний ланцюг, який складається з осіб управлінської команди; порядок – все має бути на своєму місці; справедливість – поєднання правоти і права; стабільність робочого місця для персоналу; ініціатива і її стимулювання керівником, створення ситуацій успіху для кожного працівника; корпоративний дух організації – формування корпоративної культури закладу. У цих принципах управління закладом позашкільної освіти відображені не тільки економічні, але і психологічні принципи впливу на персонал і взаємодію з ними. Принципи управління, сповідуванні керівником мають відображати теоретичний ідеал управління, до досягнення якого він прагне. Реалізація цих принципів є критерієм ефективності і науковості управління на всіх його рівнях.

Ефективне управління закладом вимагає від керівників не тільки знань теоретичних основ управління, соціального менеджменту, але

й забезпечення відповідних організаційно-методичних засад, щодо управлінської діяльності. Насамперед слід виходити з того положення, що процес управління є цілісним утворенням, що складається із сукупності різних елементів, кожен з яких має свої специфічні якості, непридатанні системи в цілому. Взаємодія між цими елементами забезпечує стабільність та розвиток системи, до якої вони належать. Головними ознаками системи є: наявність загальної мети, функцій і завдань існування системи; структурованість, наявність складових, на яких будується та тримається дана система; ієрархічність, підпорядкованість між елементами системи; якісний взаємозв'язок і взаємовплив один на одного між всіма елементами системи, якісні зміни в будь-якому з них відображаються на якості функціонування всієї системи.

Організація діяльності закладу позашкільної освіти

Важливим в управлінні – є організація діяльності закладу, основу якої складає розподіл обов'язків та діяльності між суб'єктами управління. Це процес, що здійснюється керівником і спрямований на розподіл спільної діяльності серед виконавців і встановленими між ними причинних відносин діяльності, що викликають ефект додатково корисного результату. Організація діяльності є такою формою цілеспрямованого впливу на групу людей, яка передбачає створення нових та впорядкування функціонуючих організаційних структур управління, як елементів процесу реалізації планів і цілей закладу. Сукупність організаційної функції управління полягає у визначенні місії організації, місця і ролі кожного члена колективу у досягненні поставленої мети, ефективного планування діяльності. Організація діяльності по управлінню закладом позашкільної освіти має бути спрямована на формування і регулювання структури організаційних відносин, що виникають у зв'язку з розподілом повноважень у спільній діяльності, яка необхідна для виконання прийнятих управлінських рішень, щодо діяльності закладу. Для здійснення ефективного управління керівнику необхідно насамперед, виявити і проаналізувати реальний стан діяльності закладу, оскільки ефективність діяльності визначається тим, наскільки виважено підходить керівник до вивчення і аналізу стану розвитку закладу, як визначається місія, як планується робота закладу, наскільки ефективними є дії керівника і працівників у досягненні більш якісних результатів.

Розробка місії закладу є головною умовою, визначення ефективності системи управління ним. Місія об'єктивно існує в будь-якому колективі, інша справа, чи усвідомлюється вона всіма його членами, чи коректно і чітко вона сформульована. Зрозуміло, що виграють ті заклади,

в яких колектив чітко розуміє своє призначення, обґрунтовує систему цінностей, втілює послідовну політику розвитку закладу. Визначаючи місію закладу керівнику необхідно чітко уявляти «коло своїх клієнтів», їхні потреби, для того, щоб їх ефективно задовольняти і розв'язувати. Існує широке і вузьке розуміння місії. У широкому розумінні місія розглядається як констатація філософії і призначення закладу, сенсу його існування. Філософія визначає цінності й принципи, відповідно до яких колектив здійснює свою діяльність. Філософія закладу діє тривалий час і міняється рідко (стратегія його розвитку). У вузькому значенні місія стверджує причини та зміст існування даного закладу, в яких визначаються особливості і відмінності його від інших закладів соціальної сфери. Місія визначає статус закладу позашкільної освіти, задає напрям для формування шляхів його розвитку на різних рівнях, конкретизує масштаб діяльності, вид послуг; обумовлює вибір стратегічних, перспективних рішень, щодо його діяльності. На вироблення стратегічної цілі – місії впливає цілий ряд факторів: історія закладу, у процесі якої вироблялася його філософія, формується його профіль і стиль діяльності, визначається місце серед інших організацій соціальної роботи; існуючий стиль поводження і спосіб дії засновників; стан зовнішнього середовища закладу; ресурси, якими володіє заклад; його відмінні риси. Місія – ідеальна модель бажаного майбутнього. Це завжди прогноз майбутнього, вона містить ще не розкриті способи досягнення якби описує кінцевий результат. Без визначеної місії не можливо визначити критерії оцінки ефективності управління. При цьому важливо не тільки поставити стратегічну мету, наповнити її життєвим смислом, але й оцінити ресурси, необхідні для її досягнення. Чітке визначення стратегії діяльності закладу позашкільної освіти дозволить керівнику розробити загальну концепцію управління, сформулювати спільно вироблені та обґрунтовані всіма співробітниками правила, спрямовані на реалізацію місії закладу, на планування діяльності та очікувані результати. Адже ефективність управління оцінюється, перш за все, з точки зору реальності визначених цілей і їх співвідношенням з досягнутими результатами. А це визначається, в першу чергу, чітким плануванням діяльності закладу.

Планування це процес вирішення комплексу завдань, результати яких спрямовані на завчасне прийняття й оцінку взаємозалежної сукупності рішень для досягнення такого стану в майбутньому, який бажаний, але від якого не можна очікувати, що він настане сам по собі ²⁰⁶ Планування – одна з основних функцій управління закладу позашкіль-

206 Мартиненко В.В., Основи менеджменту.-К.: Каравела.2005.с.258.

ної освіти, що реалізується через визначення основних видів діяльності закладу та заходів, а також конкретних виконавців і термінів здійснення. Планування охоплює процес підготовки до змін, формування майбутніх варіантів дій. Воно значною мірою визначає результати та ефективність системи управління, допомагає керівнику уникнути багатьох небажаних помилок щодо організації діяльності закладу. Результатом планування є вироблений план діяльності закладу, який розглядається як система взаємопов'язаних, об'єднаних загальною метою завдань, які передбачають строки, порядок, послідовність, умови, ресурси та результат виконання. Він містить компоненти, які потребують розв'язання: що потрібно робити, хто, як і коли буде виконувати цю роботу, якого ефекту (результату) від неї чекати. Досконало і професійно продуманий план містить у собі перспективу та конкретні шляхи визначення поставлених завдань. При ефективній організації керівником процесу планування, план стає документом, що допомагає співробітникам діяти відповідно цілей, можливостей і вимог щодо організації діяльності. В плані роботи закладу позашкільної освіти мають бути представлені наступні аспекти: планування роботи з кадрами, що передбачає їх підбір та розстановку, розподіл доручень; визначення завдань і обов'язків кожного, встановлення взаємозв'язків і повноважень, які збагачують співробітників і забезпечують обмін інформацією між ними, результативне спілкування і демократичний спосіб прийняття управлінських рішень; організація дисципліни, відповідальності в середині закладу; впорядкування взаємовідносин керівника з підлеглими задля успішної реалізації завдань, створення сприятливого клімату; планування заходів, які певною мірою реалізують місію закладу; графік підвищення кваліфікації працівників; забезпечення умов для внутрішнього контролю.

Мета планування діяльності закладу позашкільної освіти має полягати в єдності дій адміністрації і колективу працівників. Планування діяльності закладу передбачає кілька етапів, які взаємопов'язані, логічно сліднують один за одним і становлять єдине ціле: організація роботи фокус – групи (представники зацікавлених сторін) із стратегічного планування; визначення повноважень (підзвітність посадових осіб і водночас зобов'язання закладу в межах державного сектору) і місії закладу (відповіді на запитання: яка мета закладу? чому ми робимо те, що робимо? для кого ми працюємо і як? чому саме наші послуги потрібні? які цінності та пріоритети нашого закладу?); SWOT – аналіз (Strength – сильна сторона; Weakness – слабкі місця; Opportunity – можливості; Threat – загрози); визначення пріоритетів діяльності закладу; визначення цілей і завдань (цілепокладання); розробка і впровадження плану дій; контроль за ви-

конанням плану діяльності закладу. Ефективність планування діяльності закладу досягається дотриманням таких основних умов: перш за все – це знання того рівня, на якому знаходився заклад на початку планування; по друге чітке уявлення про рівень, якого слід досягти на кінець періоду планування; по третє – вибір ефективних шляхів і засобів планування, а також - професіоналізм і компетентність керівника, мікроклімат і вмотивованість працівників.

Сприятливий мікроклімат закладу – результат спільної діяльності керівника і співробітників закладу

Клімат є важливим показником ефективного управління закладом позашкільної освіти. Саме він виступає зовнішнім проявом різних групових феноменів у вигляді поведінкових і мовних актів. Це результат спільної діяльності людей, їх міжособистісної взаємодії; це одна із сторін життєдіяльності і взаємовідносин людей. Він по різному впливає на життєдіяльність закладу і його вплив, в першу чергу, відбивається на самопочутті людей. Мікроклімат закладу виявляється, головним членом, в таких групових ефектах: згуртованість як ступінь єдності дій (поведінки) членів організації в умовах вільного вибору цих дій з кількох можливих варіантів; взаємна сумісність як можливість безконфліктного спілкування і узгодженості дій співробітників в умовах їх спільної діяльності; стан рівня ідентифікації, який розуміється як свідоме внутрішнє мотивоване прийняття співробітниками (на відміну від пасивної адаптації) цілей, цінностей і норм спільної діяльності. Ознаками сприятливого клімату закладу є: висока вимогливість і довіра членів закладу один до одного; доброзичлива і ділова критика; вільне вираження власної думки в організації при обговоренні всіх питань життєдіяльності; задоволеність приналежністю до організації; високий рівень взаємодопомоги; достатня інформованість членів організації про всі аспекти її життя. Об'єктивними показниками сприятливого клімату закладу позашкільної освіти є: результативність праці співробітників колективу (рівень розвитку, якість діяльності по наданню соціальних послуг), стан трудової дисципліни, частота конфліктів, плинність кадрів, а також ставлення членів колективу один до одного. Основними чинниками, сприятливого клімату є: зміст професійної діяльності та ступінь задоволення нею; умови праці, організації життєдіяльності закладу та задоволення ними; ступінь задоволення характером міжособистісних відносин керівника з підлеглими; стиль управління та прийняття рішень керівника закладу; особистість керівника та задоволеність ним.

Для створення сприятливого клімату в колективі керівник має використовувати різні засоби мотивації до діяльності. Практика показує, що застосування ним продуманої системи засобів і методів стимулювання дає найкращий результат. Це: чітко визначені цілі та зміст діяльності кожного співробітника, умови їх здійснення; врахування індивідуальних особливостей особистості кожного працівника, його інтереси, потреби, потенціал; науково-інформаційне забезпечення діяльності кожного відділу і підрозділу закладу; можливість кар'єрного росту для кожного співробітника; моральна та матеріальна підтримка працівника від керівництва і надання методичної допомоги; збагачення змісту роботи за рахунок інноваційних технологій, нових підходів, засобів фінансування; підвищення результативності роботи в наслідок зацікавленості в ній працівників через розширення їхніх повноважень; збільшення обсягу робіт з розподілом нових обов'язків, з урахуванням урізноманітнення змісту роботи кожного співробітника; делегування повноважень ширшому колу працівників; свідомо зміна стилю управління в залежності від конкретної ситуації, запровадження партисипаторного управління; дотримання графіку підвищення кваліфікації для співробітників і керівників відділів і закладу; створення умов для самореалізації кожного працівника; дотримання конфіденційності, яка забезпечує в закладі зниження поширеності неточної, недостовірної інформації; підвищення статусу та самовираження особистості кожного співробітника; уникнення та залагодження конфліктів з боку адміністрації закладу та створення сприятливого, комфортного клімату; помірність контролю за діяльністю працівників, як засобу допомоги у вирішенні професійних проблем, подоланні невпевненості у своїй професійній компетентності, прийнятті рішень у ситуації затруднення; а також задоволення працівників від роботи.

Методи та стиль управління керівника закладу

На якісні показники ефективності управління та діяльності закладу позашкільної освіти безпосередньо впливає система методів управління. Основним в ній є вміння керівника берегти і підтримати добре ім'я співробітників в очах колективу, шляхом доброзичливого оцінювання їх роботи, прислухатися до критичних зауважень і пропозицій, спиратися на колектив під час стимулювання активності особистості тощо. Так само згуртованість і ефективність роботи залежить від діловитості та умінь керівника запропонувати працівнику конкретну дієву допомогу, дати ясний, чіткий інструктаж. Важливим чинником згуртованості є новаторство адміністратора, умінь пропагувати й поширювати

досягнення перспективного досвіду, вносити пропозиції щодо подальшого вдосконалення роботи закладу.

В тісній взаємодії з методами перебуває стиль управління керівника закладу, як відносно стійка система засобів, методів і прийомів спілкування керівника з членами колективу, що має внутрішній зв'язок, вироблений для здійснення функцій управління в певних умовах діяльності²⁰⁷. Індивідуальний стиль керівника характеризується певною гнучкістю, яка виявляється в тому, що залежно від конкретних управлінських ситуацій, у які потрапляє керівник, певні компоненти стилю виступають на передній план, допомагаючи йому адаптувати себе і власну діяльність до конкретних умов життєдіяльності колективу. Застосування певного індивідуального стилю керівника закладу залежить від різних управлінських ситуацій, виникнення яких зумовлене впливом і взаємодією певних об'єктивних і суб'єктивних чинників. Застосування певного індивідуального стилю залежить від різних управлінських ситуацій, виникнення яких зумовлене впливом і взаємодією певних об'єктивних і суб'єктивних чинників. Наприклад, виконання новаторських, творчих завдань передбачає переорієнтацію керівника закладу позашкільної освіти на посилення демократичних компонентів. З іншого боку, виконання творчого завдання, забезпечення відповідних умов для його реалізації потребують певних дисциплінарних заходів, яких легше досягти за авторитарних методів керівництва. За нормальних умов діяльності керівник закладу здебільшого орієнтується на демократичні засоби впливу. Але потреба в надзвичайно швидкому виконанні завдання може зумовити використання авторитарного стилю, коли керівник одноосібно приймає рішення, віддає швидкі, ділові накази, усвідомлюючи від час цього повну відповідальність за результати власних рішень і дій.

Здійснюючи управління закладу керівник дотримується етики службових відносин, основних принципів керівництва людини: поважання гідності підлеглих, концентрація уваги на їхніх проблемі, використання методу підкріплення, активного слухання, висування чітких вимог і підтримки контакту з працівниками. Для того щоб організація функціонувала ефективно, керівнику слід виявити чисельні взаємопов'язані дії і управляти ними. Від того як організоване управління залежить кінцевий результат. Організаційні відносини - необхідний елемент механізму управління, який має свою внутрішню структуру. В ній виділяють відносини централізму і самостійності, субординації і координації, відповідальності, знання. Ці відносини підрозділяються на вертикальний і горизонтальні, формальний і не формальні. Формально побутова орга-

207 Управлінський потенціал керівника та його складові. К., 2007. С. 10.

нізація по підрозділам і посадам створює лише зовнішню логічну схему для організаційної діяльності, яка має бути співвіднесена з неформальною діяльністю (відносини між людьми і соціальними групами).

Стала думка про те, що виникнення неформальних мікрогруп, яка є показником неефективного управління закладом має бути спростована, адже момент неформальних відносин в організаційній діяльності нерідко не враховується, уникається і тоді управлінська діяльність втрачає свій потенціал, знижується її ефективність. Традиційні для неформальних структур тенденції супротиву до змін, інновацій мають бути послаблені, завдяки саме увазі керівника до існування цих груп, завдяки спільній роботі з ними, врахуванню їхньої думки при прийнятті важливих для закладу рішень. Керівник має постійно діагностувати взаємини між співробітниками, виявляти існування ділових лідерів - тих співробітників, що мають певний досвід в вирішенні певних завдань, розв'язанні ситуацій; емоційних лідерів, які володіють атракцією; ситуативних лідерів - працівників, що в певний проміжок часу (відпустка керівника) здатні повести за собою колектив, не заважають і не впливають на ефективність управлінської діяльності керівника, та задіяв їх потенціал у діяльності закладу. При цьому, керівник може розробити власний алгоритм роботи з неформальними групами: визначити існування неформальних структур і не вживати заходи щодо їх ліквідації, не погрожувати їх існуванню; працювати з неформальними структурами по програмі: нейтралізація не всієї, неформальної структури, а тільки тієї, яка йде врозріз з цілями закладу; стимулювати тих неформальних лідерів, хто не заважає, а сприяє реалізації цілей закладу; знати лідерів мікрогруп, регулярно зустрічається з ними; перед тим, як вжити будь яку дію, прораховувати її можливості негативні впливи на неформальні структури; щоб послабити супротив змінам, інноваціям з боку неформальних структур мікрогруп, залучати їх до розробки і реалізації певних рішень; швидко надавати інформацію, тим самим попереджати розповсюдження пліток²⁰⁸.

Успіх керівника багато в чому залежить від його вміння побудувати гарні відносини з підлеглими. Довіра до керівника, визнання його авторитету, гарний діловий контакт, близькість до людей забезпечує гарний клімат і дисципліну в організації. Перед керівником завжди постає необхідність об'єктивно оцінити відносини, які складаються з підлеглими. Для цієї цілі керівник може користуватися шкалою керівник – підлеглий [КП]. Ця шкала призначена для оперативної оцінки характеру відносин підлеглих до свого керівника. Вона складається з

208 Курмишнва Н.І. Емоційний інтелект і менеджмент. К. 2010. С. 56.

20 питань (тверджень), з кожним з них підлеглий може погодитись, або не погодитись. За допомогою питань можна оцінити три параметри у відносинах підлеглих до керівника і визначали ступінь сумісності: компетентність керівника, його професійна майстерність; емоційність керівника, його вміння виявити чуйність і доброту, увагу і людяність; вимогливість і справедливість керівника, його вміння взаємодіяти з підлеглими. Керівник закладу позашкільної освіти має постійно працювати над підвищенням рівня довіри в організації, який залежить від певних умов, які він створює своїм працівникам. Довіра не існує сама по собі. Це ставлення виникає між двома людьми, між людиною і колективом, між групами людей. До того ж довіра може бути взаємною і навпаки. Обов'язковою умовою виникнення довіри в трудових взаєминах є позитивна репутація, упевненість у професійній компетенції, доброзичливе ставлення, чесність і відкритість. Довірливі відносини в організації прискорюють процес прийняття рішень, підвищують злагодженість дій співробітників. Здоровий психологічний клімат у колективі знижує плинність персоналу: багатьох людей дружні відносини з колегами утримують на робочому місці. Довіра є однією з обов'язкових умов в управлінні людьми і закладом в цілому. В першу чергу, це залежить від особистості керівника. Керівник закладу приймаючи до себе нового співробітника, виявляє йому довіру словами: «Ми беремо тебе до нашої організації, я особисто довіряю тобі та чекаю трудових успіхів». Володіння вмінням виявити довіру знаходиться в межах «м'яких» компетенцій, у сфері інтуїтивного розуміння людей, взагалі сутності людей і позитивно виявляє на ефективне управління закладом. Довірлива атмосфера обумовлена чітко сформованими базовими вимогами керівника до кожного працівника, повними правилами, які підтримуються більшістю, увагою до потреб підлеглих, умінням дослухатись до їхніх питань і пропозицій, делегуванням повноважень. Лідерство в стосунках, передбачає, що саме керівник робить перший крок, видає аванси й починає довіряти першим. Крім відносин субординації типу «керівник-підлеглий» існують відносини координації, або відносини між членами організації, які знаходяться на одному ієрархічному рівні. Ці відносини, певною мірою спрямовуються керівником закладу на взаємне узгодження дій, вирішення спільних завдань і їх виконання.

Результативність роботи закладу залежить від успішності самого керівника і його бажання поставити кожного співробітника в ситуацію успіху. Модель управління, орієнтована на власну успішну діяльність керівника і діяльність закладу, передбачає самовдосконалення таких

компонентів успішності як стимулювання підлеглих, здатність побачити і сформулювати мету, здатність керувати змінами, орієнтація на клієнтів, уміння досягати результатів діяльності.



Висновки

Таким чином, управлінський потенціал керівника закладу позашкільної освіти, як здатність людини, що ґрунтується на знаннях основ психології, баченні причин, наслідків подій, що відбуваються, уміння впливати на їхній розвиток і розробляти стратегію і тактичну взаємодію зі співробітниками, партнерами і суперниками і умовах постійно виникаючих проблемних ситуацій, визначає успіх діяльності закладу позашкільної освіти в цілому і кожного окремого його співробітника.

Література:

1. Третьяченко В.В., Колективні суб'єкти управління: формування, розвиток та психологічна підготовка.- К.: Стилос, 2007.
2. Мартиненко В.В., Основи менеджменту.-К.: Каравела, 2005.
3. Управлінський потенціал керівника та його складові.- К., 2007.
4. Курмишева Н.І., Емоційний інтелект і менеджмент.-К. 2010.

ADRIAN SZALA

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

Motywy podejmowania przez osoby dorosłe decyzji o kształceniu

Wprowadzenie

Uczenie się dorosłych w ostatnich latach jest przedmiotem licznych badań inicjowanych przez instytucje badawcze oraz edukacyjne, a także resorty rządowe²⁰⁹. Obserwacja procesów oraz zjawisk oświatowych skłania wielu badaczy do konstatacji, że mamy do czynienia z nieustającym wzrostem znaczenia edukacji dorosłych. Nic nie wskazuje na to, że w przyszłości proces ten ulegnie osłabieniu²¹⁰. To właśnie edukacja w okresie starości nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ wpływa ona na przebieg i kształt późnej dorosłości człowieka²¹¹. Potrzeby edukacyjne osób dorosłych, a także sposób ich realizacji ściśle wiążą się ze specyfiką uczenia się tej grupy wiekowej²¹².

Pojęcie motywacji jest terminem posiadającym wiele różnorodnych znaczeń, a problematyką motywacji zajmuje się wiele dyscyplin naukowych. W zależności od konkretnego człowieka ulega ona zmianom w czasie i przestrzeni²¹³. To właśnie motywacja w dużej mierze decyduje o efektywności podejmowanego przez człowieka konkretnego działania. Stąd często nazywana jest stymulatorem, który rodzi potrzebę wykonania określonego zadania bądź podjęcia danej aktywności. Motywacja może być traktowana także jako zachowanie, które jest ukierunkowane na cel²¹⁴.

209 D. Nawrat, *Jak uczyć się dorosli? Wybrane uwarunkowania uczenia się dorosłych*, „Edukacja dorosłych” 2013 nr 1, s. 69.

210 W. Karawajczyk, *Kształcenie dorosłych w ujęciu androgogicznym*, Colloquium, Gdynia 2009, s. 95.

211 A. Rudnik, K. Czykier, *Człowiek stary jako podmiot oddziaływań edukacyjnych (?)*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2, Bydgoszcz 2015, s. 58.

212 A. Lubrańska, *Dorosły – uczeń, czyli potrzeby edukacyjne starszych pracowników [w:] Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, Wydawnictwo naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi, Łódź 2014, s. 109-110.

213 J. Berny, M.A. Leśniewski, P. Górski, *Motywacja w systemie zarządzania zasobami ludzkimi. Analiza teoretyczna problemu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Humanistycznego w Siedlcach”, nr 92/2012, s. 79.

214 Tamże, s. 80.

Na gruncie nauk pedagogicznych motywacja definiowana jest między innymi przez W. Okonia i określana jest jako „ogół motywów występujących aktualnie u danej jednostki”²¹⁵.

Osoby dorosłe decyzję o podjęciu kształcenia podejmują pod wpływem motywów osobistych. Motywy te są różne. Ogólnego podziału motywów podejmowania nauki przez osoby dorosłe dokonuje R. Kałużny wyróżniając motywy instrumentalne oraz autoteliczne²¹⁶.

Motywy instrumentalne, określane również jako motywy zewnętrzne to wszystkie przyczyny, które u osoby dorosłej powodują przekonanie, że podjęcie przez nią kształcenia pozwoli na osiągnięcie określonych korzyści. Korzyści te mogą mieć wymiar materialny, finansowy lub prestiżowy. Kierując się tymi motywami człowiek dorosły podejmuje trud edukacyjny w przekonaniu, że zdobędzie kwalifikacje, które są obecnie pożądane na rynku pracy lub dzięki zdobytym kwalifikacjom będzie mógł zmienić pracę na bardziej atrakcyjną czy osiągnąć wyższą pozycję społeczną²¹⁷.

Motywy autoteliczne, określane także mianem motywów wewnętrznych podejmowania nauki przez osoby dorosłe to te, które powodują, że decyzja oraz podjęcie kształcenia stanowią cel sam w sobie. Oznacza to, że zaangażowanie edukacyjne jest wynikiem własnych zainteresowań, które są stymulowane naturalną ciekawością poznawczą, a zdobyte wykształcenie nie przynosi tej osobie bezpośrednio wymiernych korzyści. Przede wszystkim daje człowiekowi wewnętrzną satysfakcję z osiągniętego celu oraz podnosi samoocenę człowieka, wpływa na jego nastrój i pozytywne mniemanie o sobie²¹⁸.

Natomiast J. Kargul podkreśla, że ważnym źródłem motywacji dorosłych w podjęciu decyzji o kształceniu jest wiara w to, że są w stanie przyswoić nowe treści, które są postrzegane przez nich jako treści przydatne w rozwiązywaniu pojawiających się problemów. Ważnym motywem podjęcia kształcenia przez dorosłych, w opinii autora, jest potrzeba zdobywania wiedzy i umiejętności w zakresie bezpośredniego wykorzystania w praktyce²¹⁹.

Przeprowadzone przez R. Kałużnego badania pokazują, że osoby dorosłe, będące w wieku aktywności zawodowej w wyższym stopniu podejmują kształcenie z konieczności niż wolnego wyboru. Wskazywało by to na większy wpływ motywów instrumentalnych na podjęcie decyzji o kształceniu. Konieczność ta wynika z postępujących zmian na rynku pracy. Autor wyjaśnia,

215 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 336.

216 R. Kałużny, *Kształcenie dorosłych w dobie płynnej ponowoczesności*, „Edukacja Dorosłych” 2013 nr 1, s. 46.

217 Tamże, 46.

218 Tamże, 46.

219 J. Kargul, *O zmianach w kształceniu dorosłych*, w: *Dorosły w procesie kształcenia*, red. A. Fabiś, B. Cyboran, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2009, s. 19-25.

że człowiek dorosły najczęściej podejmuje kształcenie, aby dostosować się do wymagań, jakie stawia przed nim świat współczesny²²⁰.

Podobnie zauważa I. Mandrzejewska-Smół, rozpatrując to zagadnienie w szerszym kontekście dotyczącym starości człowieka. Autorka wskazuje, że motywy skłaniające do podejmowania aktywności edukacyjnej przez osoby starsze wynikają z potrzeby przystosowania się do tego okresu życia jakim jest starość²²¹.

R. Kałużny wskazuje na konkretne motywy wpływające na podjęcie decyzji o kształceniu, jakie występują u osób w wieku późnej dorosłości, czyli starości. U osób w tym wieku, jak twierdzi autor, dominują motywy z grupy autotelicznych; kształcenie nie jest podejmowane pod wpływem motywów o wymiarze materialnym lecz motywów o wymiarze społecznym. Podejmowanie aktywności kształceniowej w tym wieku czyni życie bardziej ciekawym i wszechstronnym oraz pomaga w budowaniu własnego wizerunku i identyfikowania się z wartościami kulturowymi danej społeczności. Podejmowanie kształcenia przez osoby w zaawansowanym wieku ma fundamentalne znaczenie w przebiegu procesu pozytywnego starzenia się²²².

Z kolei D. Nawrat do motywów podejmowania kształcenia przez osoby dorosłe wskazuje konkretne powody. Należą do nich m. in.: chęć podniesienia umiejętności potrzebnych w obecnej pracy, wymóg pracodawcy, chęć zdobycia nowej pracy czy rozwój własnych zainteresowań²²³. Są to motywy zarówno z grupy motywów instrumentalnych jak i autotelicznych.

Pomimo różnorodnych motywów podejmowania kształcenia badania prowadzone w tym zakresie pokazują, że coraz większa liczba osób starszych wyraża potrzebę udziału w przedsięwzięciach edukacyjnych. Aktywność umysłowa stanowi dla nich zarówno rozrywkę intelektualną jak i kulturalną oraz stanowi swego rodzaju trening intelektualny, który prowadzi do niezależności, emancypacji i stałego rozwoju. Samodzielność oraz niezależność osób starszych stanowią zasadniczy cel podejmowania przez nich edukacji²²⁴.

Celem artykułu oraz przeprowadzonych badań własnych jest poznanie dominującej grupy motywów, przyjętych w pracy za R. Kałużnym wpływających na podjęcie nauki przez badanych oraz motywów szczegółowych skła-

220 R. Kałużny, *Kształcenie dorosłych w dobie płynnej ponowoczesności*, „Edukacja Dorosłych” 2013 nr 1, s. 46 – 49.

221 I. Mandrzejewska – Smół, *Znaczenie aktywności edukacyjnej w życiu osób starszych*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2/2011, s. 90.

222 R. Kałużny, *Kształcenie dorosłych w dobie płynnej ponowoczesności*, „Edukacja dorosłych” 2013 nr 1, s. 49.

223 D. Nawrat, *Jak uczyć się dorośli? Wybrane uwarunkowania uczenia się dorosłych*, „Edukacja dorosłych” 2013 nr 1, s. 71.

224 I. Mandrzejewska – Smół, *Znaczenie aktywności edukacyjnej w życiu osób starszych*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2/2011, s. 55.

niających osoby dorosłe do podjęcia aktywności edukacyjnej. Artykuł ma na celu również zbadać popularność różnych form i typów aktywności edukacyjnej podejmowanej przez badane osoby dorosłe.

Dobór próby, osoby badane, teren oraz organizacja badań własnych

Badania przeprowadzono w listopadzie 2019 roku i objęto nimi słuchacze szkoły policealnej. Jest to Szkoła Policealna Centrum Nauki i Biznesu „ŻAK” w Chełmie, kształcąca osoby dorosłe na wielu kierunkach, dając im możliwość uzupełnienia bądź podwyższenia kwalifikacji.

Uczestnikami badań byli słuchacze kierunków florystyka oraz technik turystyki wiejskiej. Łącznie przebadano 51 osób uczących się (34 kobiety oraz 17 mężczyzn). Osoby badane zostały podzielone pod kątem ich płci na dwie grupy badawcze. Ze względu na specyfikę jednego z kierunków kształcenia, na którym przeprowadzano badania (florysta) liczba kobiet była dwukrotnie większa niż mężczyzn. Wiek osób, które brały udział w badaniach oscylował w granicach 19 – 69 lat.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Na potrzeby przeprowadzanych badań opracowano narzędzie badawcze – kwestionariusz ankiety. Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy.

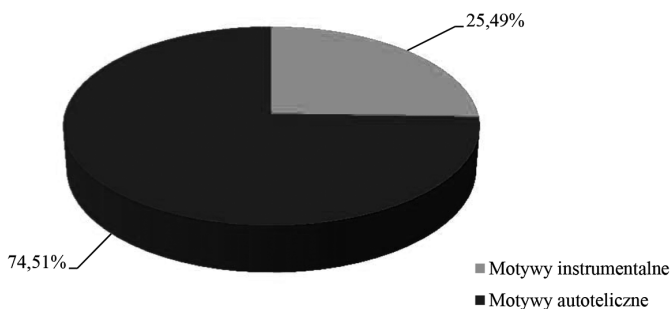
Główny problem badawczy zawierał się w pytaniu: Jaka jest dominująca ogólna grupa motywów podejmowania nauki przez osoby dorosłe? Główny problem badawczy w celu dokładnej analizy podjętego zagadnienia uszczegółowiono następującymi problemami:

- Jakie są motywy szczegółowe podejmowania edukacji przez badanych?
- W jaki sposób płeć badanych wpływa na motywy podejmowania przez nich nauki?
- Jaki poziom/rodzaj edukacji badani podejmują najchętniej i czy ukończyli już wcześniej inne kierunki/ rodzaje/ formy kształcenia dorosłych? Jeśli tak to jakiego rodzaju?

Wyniki badań własnych i ich omówienie

Pierwszym kluczowym zagadnieniem, które było analizowane w prowadzonych badaniach było poznanie dominującej ogólnej grupy motywów, przyjętych za R. Kałużnym, które skłaniają osoby dorosłe do podjęcia nauki; czy są to motywy instrumentalne (określane również jako zewnętrzne) czy autoteliczne (nazywane wewnętrznymi). W tym celu ogółowi badanych zostało postawione następujące pytanie: *Jakie były ogólne motywy podjęcia przez Panią/Pana nauki?* Badani wybierali spośród dwóch głównych grup moty-

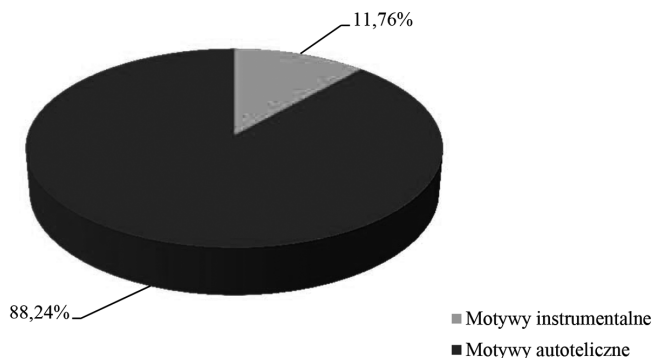
wów – instrumentalnych, związanych z osiągnięciem określonych korzyści materialnych, finansowych, np. lepsza praca, podwyżka oraz motywów autotelicznych, które wiążą się z rozwojem własnych zainteresowań, pasji. Na rysunku 1 przedstawiono odpowiedzi, których udzielali badani.



Rys 1. Ogólne motywy podejmowania przez badanych decyzji o kształceniu się

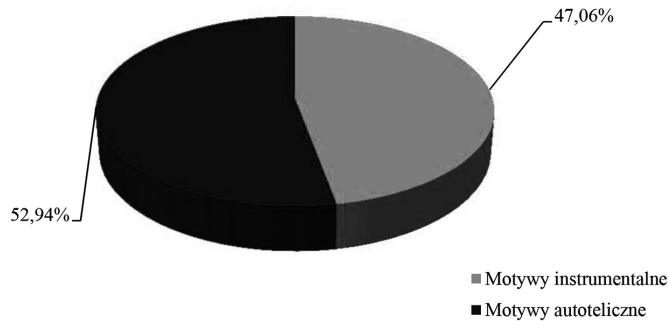
Jak wynika z danych przedstawionych na rysunku 1 najczęstszymi motywami podjęcia kształcenia przez badanych były motywy autoteliczne. Tak deklaruje 74,51% ogółu badanych. Według 25,49% badanych głównym motywem podjęcia przez nich kształcenia były motywy związane z osiągnięciem korzyści finansowych, czyli instrumentalne. Zauważalna jest tu dominacja motywów autotelicznych.

W prowadzonych badaniach przeanalizowano również jaki jest wpływ płci na ogólne motywy podejmowania przez osoby badane kształcenia – czy płeć w jakiś sposób różnicuje motywy podejmowania nauki. Na rysunkach 2 i 3 przedstawiono uzyskane wyniki.



Rys. 2. Ogólne motywy podejmowania kształcenia przez kobiety

Jak wynika z danych przedstawionych na rysunku 2 wśród kobiet, podobnie jak w przypadku ogółu badanych, zdecydowanie przeważają motywy autoteliczne podejmowania kształcenia, co deklaruje 88,24% kobiet. Dla 11,76% badanych kobiet tymi motywami są motywy instrumentalne.



Rys. 3. Ogólne motywy podejmowania kształcenia przez mężczyzn

Wśród badanych mężczyzn, podobnie jak w przypadku kobiet, głównymi motywami podjęcia decyzji o kształceniu są motywy autoteliczne. Tak deklaruje 52,94% mężczyzn biorących udział w badaniach. Natomiast dla 47,06% badanych mężczyzn są to motywy instrumentalne. Jednak różnica ta nie jest tak znacząca jak w przypadku kobiet. Pomimo tej niewielkiej różnicy jaka występuje w motywacji do podjęcia nauki w przypadku mężczyzn to dominują motywy autoteliczne. Na ten podstawie wynika, że płeć badanych nie wpływa różnicująco w sposób znaczący na ogólne motywy podejmowania przez nich kształcenia.

Po zapoznaniu się z ogólnymi motywami podjęcia przez badanych decyzji o kształceniu zbadano jakie konkretne motywy (powody) wpłynęły na podjęcie przez badanych decyzji o podjęciu nauki. W tabeli 1 przedstawiono odpowiedzi udzielane przez wszystkich badanych. Badani wybierali spośród propozycji podanych w kwestionariuszu ankiety z możliwością podania własnych (innych niż zamieszczone) powodów.

Tabela 1. Motywy powodujące podjęcie decyzji o kształceniu przez badanych

Motywy szczegółowe podjęcia decyzji o kształceniu	Razem N=51	%*
	n*	
Chęć podniesienia swojego wykształcenia	13	25,49
Chęć rozwoju osobistego	29	56,86
Chęć przekwalifikowania się	9	17,65
Dokształcanie się w wykonywanym zawodzie	7	13,72
Chęć uzyskania podwyżki/awansu	5	9,80
Chęć znalezienia lepszej pracy	4	7,84
Chęć przebywania z innymi ludźmi	21	41,18
Chęć rozwijania pasji/zainteresowań	37	72,54
Inne (jakie?)	0	0,00

Źródło: badania własne *dane nie sumują się, ponieważ badani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że do najczęstszych motywów szczegółowych, jakie wpływają na decyzję o podjęciu nauki przez badanych należy chęć rozwijania pasji oraz zainteresowań. Tak deklaruje 72,54% badanych. Drugim najczęściej wskazywanym przez badanych motywem jest chęć rozwoju osobistego (56,86%). Badani wskazywali również jako ważny motyw podjęcia nauki chęć przebywania z innymi ludźmi. Ten motyw wskazywało 41,18% uczestników badań. Do najrzadziej wybieranych motywów należały: chęć znalezienia lepszej pracy, wybierane przez 7,84% badanych, chęć uzyskania podwyżki lub awansu zawodowego (9,80%), natomiast 13,72% badanych wskazywało jako motyw podjęcia przez nich nauki dokształcanie się w wykonywanym zawodzie. Żadna z badanych osób nie podała własnych motywów szczegółowych.

Przedstawione analizy ukazują, że motywy podejmowania nauki przez badanych nie są, jakby się mogło wydawać, związane głównie z uzyskaniem korzyści finansowych oraz rozwojem kariery zawodowej lecz wiążą się przede wszystkim z możliwością obcowania z drugim człowiekiem oraz rozwojem własnych pasji i zainteresowań.

Po zapoznaniu się ze szczegółowymi motywami podejmowania kształcenia przez ogół badanych sprawdzono również jaki jest wpływ płci badanych na konkretne (szczełgowe) motywy podejmowania przez nich nauki. W tabeli 2 przedstawiono otrzymane wyniki.

Tabela 2. Wpływ płci badanych na konkretne motywy podejmowania przez nich kształcenia

Motywy podjęcia decyzji o kształceniu	Mężczyźni N=17		Kobiety N= 34		Razem	
	n*	%*	n*	%*	N*= 51	%*
Chęć podniesienia swojego wykształcenia	8	47,06	5	14,70	13	25,49
Chęć rozwoju osobistego	10	58,82	19	55,88	29	56,86
Chęć przekwalifikowania się	5	29,41	4	11,76	9	17,65
Dokształcanie się w wykonywanym zawodzie	5	29,41	2	5,88	7	13,72
Chęć uzyskania podwyżki/awansu	3	17,65	2	5,88	5	9,80
Chęć znalezienia lepszej pracy	3	17,65	1	2,94	4	7,84
Chęć przebywania z innymi ludźmi	6	35,29	15	44,12	21	41,18
Chęć rozwijania pasji/zainteresowań	13	76,47	24	70,59	37	72,54
Inne (jakie?)	0	0,00	0	0,00	0	0,00

Źródło: badania własne *dane nie sumują się, ponieważ badani mogli wybierać kilka odpowiedzi

Jak wynika z danych zaprezentowanych w tabeli 2 najczęstszym motywem szczegółowym podejmowania kształcenia zarówno wśród kobiet jak i mężczyzn jest chęć rozwijania pasji i zainteresowań. Tak deklarowało odpowiednio 70,59% kobiet oraz 76,47% mężczyzn. Chęć rozwoju osobistego była wskazywana przez ponad połowę osób z dwóch grup badawczych – 58,82% badanych mężczyzn oraz 55,88% badanych kobiet. Najrzadziej wskazywanymi motywami zarówno wśród kobiet jak i mężczyzn były: chęć przekwalifikowania się – 29,41% mężczyzn oraz 11,76% kobiet; dokształcanie się w wykonywanym zawodzie – również 29,41% mężczyzn oraz 5,88% kobiet; chęć uzyskania podwyżki lub awansu – 17,65% mężczyzn i 5,88% kobiet oraz chęć znalezienia lepszej pracy – wskazywane przez 17,65% mężczyzn oraz 2,49% kobiet.

Przedstawione analizy pokazują, że płęć tylko w niewielkim stopniu różnicuje szczegółowe motywy podejmowania nauki przez ogół badanych. Zarówno w przypadku mężczyzn, jak i kobiet, które się kształcą, szczegółowymi motywami podejmowania przez nich nauki są motywy z grupy motywów autotelicznych, co potwierdza wcześniejsze analizy odnoszące się do głównych motywów kształcenia badanych. W przypadku mężczyzn wyraźny też jest wpływ motywów szczegółowych związanych z pracą zawodową, lecz nie są one najważniejszymi motywami. Mężczyźni znacznie częściej chcą podnieść swoje kwalifikacje oraz dokońszczać się w wykonywanym zawodzie lub dzięki nauce zdobyć lepszą pracę, niż kobiety.

Podczas prowadzonych badań sprawdzono również jakiego rodzaju oraz poziomu edukację podejmują aktualnie badani. W tabeli 3 przedstawiono otrzymane wyniki.

Tabela 3. Rodzaje/poziomy edukacji aktualnie podejmowane przez badanych

Poziom/rodzaj edukacji	Razem N=51	%*
	n*	
Studia (dzienne/zaoczne)	0	0,00
Kształcenie policealne (szkoły policealne)	51	100,00
Studia podyplomowe	11	26,57
Kursy	19	37,25
Szkolenia	21	41,18
Uniwersytet Trzeciego Wieku	9	17,65
Inne (jakie?)	0	0,00

Źródło: badania własne *dane nie sumują się, ponieważ badani wybierali kilka odpowiedzi

Wszyscy badani (100%) jako aktualnie podejmowaną formę edukacji wskazywali kształcenie policealne. Wśród badanych była grupa osób uczestnicząca, oprócz kształcenia policealnego w różnego typu szkoleniach (41,18%), a 37,25% badanych uczestniczy w kursach, natomiast 26,57% badanych wskazywało na studia podyplomowe. Uniwersytet Trzeciego Wieku, jako aktualnie podejmowaną formę kształcenia wskazywało 17,65% badanych osób. Żaden z badanych nie wskazał studiów (dziennych lub zaocznych), jako aktualnie podejmowanej formy edukacji. Wielu spośród badanych wskazywało więcej niż jedną formę aktualnie podejmowanej aktywności edukacyjnej, co może świadczyć o dużej atrakcyjności ofert edukacyjnych kierowanych do osób dorosłych i ich popularności, jak i o chęci kształcenia się u badanych osób.

W związku z tym w badaniach sprawdzono również czy badani ukończyli już we wcześniejszych latach inne rodzaje/formy kształcenia poza kształceniem obowiązkowym. W tym celu postawiono badanym następujące pytanie: *Jakie formy edukacji Pani/Pan ukończył/a dotychczas, poza kształceniem obowiązkowym?* W tabeli 4 przedstawiono odpowiedzi, których udzielali badani.

Tabela 4. Dotychczas ukończone rodzaje/poziomy edukacji przez badanych

Poziom\rodzaj edukacji	Razem N=51	%*
	n*	
Studia	21	41,17
Studia podyplomowe	16	31,37
Szkołę policealną	34	70,59
Kursy	32	62,74
Szkolenia	26	50,98
Uniwersytet Trzeciego Wieku	11	21,57
Inne (jakie?)	0	0,00
Nie ukończyłem\łam żadnego	6	11,76

Źródło: badania własne; *dane nie sumują się, ponieważ badani wybierali kilka odpowiedzi

Jak wynika z danych zaprezentowanych w tabeli 4 najczęściej spośród badanych osób wskazywało, że są już absolwentami innych kierunków ukończonych na poziomie szkoły policealnej (70,59% badanych), a 62,74% badanych wskazywało na ukończenie kursów. Absolwentami studiów oraz studiów podyplomowych było odpowiednio 41,17% oraz 31,37% badanych, a Uniwersytet Trzeciego Wieku ukończyło 21,57% badanych. Ukończenie szkoleń deklaruje 50,98% respondentów. Spośród osób uczestniczących w badaniach 11,76% nie ukończyło dotychczas żadnego rodzaju ani form kształcenia osób dorosłych.

Następnie poproszono osoby, które zadeklarowały wcześniejsze ukończenie różnych form kształcenia o podanie ich ogólnej (łącznie) liczby (kursów, szkoleń, studiów, itp.). W tabeli 5 przedstawiono odpowiedzi udzielane przez badanych. Dane te, w celu zapewnienia przejrzystości (czytelności) wyników, zostały przedstawione w ustalonej skali.

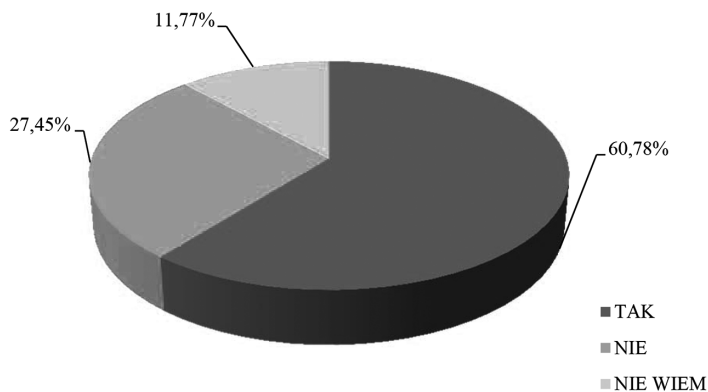
Tabela 5. Liczba dotychczas ukończonych form kształcenia przez badanych

Liczba dotychczas ukończonych kursów, kierunków, szkoleń, itp.	n	%*
16 – i więcej	3	6,70
11 – 15	2	4,44
6 – 10	11	24,43
1 – 5	29	64,43

Źródło: badania własne; * % wyliczany z grupy osób, które deklarowały ukończenie już jakiejś formy edukacji – 45 osób

Z danych, które umieszczono w tabeli 5 wynika, że największą grupę (64,43%) stanowią osoby, które ukończyły dotychczas od 1 do 5 różnych kierunków/form edukacji, natomiast 24,43% ukończyło od 6 do 10 kierunków/form edukacji. Jak zadeklarowało 4,44% badanych, ukończyli oni od 11 do 15 kierunków/form edukacji. W grupie badanych znalazły się również osoby, które ukończyły 16 i więcej różnych kierunków/form edukacji. Stanowiły one 6,70% grupy wszystkich osób, które zadeklarowały ukończenie już jakichś form kształcenia na etapie swojego dorosłego życia. Dane te pokazują, że dorośli biorący udział w badaniach chętnie podejmują kształcenie; po ukończeniu jednego kierunku (jednej formy kształcenia) podejmują kolejne.

W trakcie badań poproszono również ogół badanych o odpowiedź na pytanie czy planują w przyszłości (np. po ukończeniu obecnego kierunku) ponowne podjęcie kształcenia na dowolnym poziomie (dowolnej formie). Na rysunku 4 przedstawiono odpowiedzi deklarowane przez badanych.



Rys. 4. Deklaracja badanych na temat chęci podjęcia kształcenia w przyszłości

Jak wynika z przedstawionych na rysunku 4 danych 60,78% badanych deklaruje chęć ponownego podjęcia nauki. Natomiast 27,45% badanych nie planuje w przyszłości ponownego podejmowania nauki. Niezdecydowanych jest 11,77% badanych.

Przedstawione analizy pokazują, że wśród badanych istnieje duża różnorodność ukończonych form kształcenia w dorosłym życiu. Badani deklaruwali także już wcześniejsze ukończenie różnych i licznych form edukacji oraz ponad połowa badanych jest chętna do ponownego podjęcia nauki, co świadczy o dużym zainteresowaniu kształceniem wśród badanych.

Wnioski

Uzyskane wyniki badań ukazały, że na decyzję o podjęciu nauki wśród badanych dominującą rolę odgrywają przed wszystkim motywy z grupy motywów autotelicznych. Osoby badane nie oczekują i nie upatrują w podjęciu nauki konkretnych korzyści finansowych związanych ze znalezieniem lepiej płatnej pracy czy uzyskaniem awansu zawodowego. Decyzja o podjęciu nauki wynika przed wszystkim z chęci obcowania z drugim człowiekiem oraz rozwojem własnych pasji. Badania pokazują również, że obecnie kierowane do osób dorosłych oferty kształcenia cieszą się wśród nich dużym zainteresowaniem i popularnością.

Bibliografia:

1. Berny J., M.A. Leśniewski, P. Górski, *Motywacja w systemie zarządzania zasobami ludzkimi. Analiza teoretyczna problemu*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Humanistycznego w Siedlcach”, nr 92/2012.
2. Kałużny R., *Kształcenie dorosłych w dobie płynnej ponowoczesności*, „Edukacja dorosłych” 2013 nr 1.
3. Karawajczyk W., *Kształcenie dorosłych w ujęciu androgogicznym*. Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. Rocznik I/2009. Gdynia, 2009.
4. Kargul J., *O zmianach w kształceniu dorosłych, [w:] Dorosły w procesie kształcenia*, red. A. Fabiś, B. Cyboran, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała 2009.
5. Lubrańska A., *Dorosły – uczeń, czyli potrzeby edukacyjne starszych pracowników [w:] Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, Wydawnictwo naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi, Łódź 2014.
6. Mandrzejewska – Smół I., *Znaczenie aktywności edukacyjnej w życiu osób starszych*, „Edukacja ustawiczna dorosłych” 2/2011.
7. Nawrat D., *Jak uczyć się dorośli? Wybrane uwarunkowania uczenia się dorosłych*. Edukacja Dorosłych nr 1, 2013.
8. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
9. Rudnik A., Czykier K., *Człowiek stary jako podmiot oddziaływań edukacyjnych (?)*, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2015.

